



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UNIFAP

JOELSON MERCÊS DA SILVA

**EDUCADORES PARA ALÉM DO URBANO: CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL DE MAZAGÃO-AP**

MACAPÁ-AP

2026

JOELSON MERCÊS DA SILVA

**EDUCADORES PARA ALÉM DO URBANO: CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL DE MAZAGÃO-AP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

MACAPÁ-AP

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

S586e Silva, Joelson Mercês da.

Educadores para além do urbano condições de trabalho docente na educação básica rural de Mazagão-AP. / Joelson Mercês da Silva. - Macapá, 2026.

1 recurso eletrônico.

77 f.

Dissertação (Mestrado em) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2026.

Orientador: Sidney Da Silva Lobato.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Trabalho docente. 2. Educação do campo. 3. Políticas educacionais. I. Lobato, Sidney da Silva, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370.19346

JOELSON MERCÊS DA SILVA

**EDUCADORES PARA ALÉM DO URBANO: CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL DE MAZAGÃO-AP**

Data de aprovação em: 17 de Junho de 2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

Universidade Federal do Amapá-UNIFAP
Presidente

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta
Universidade Federal do Amapá-UNIFAP
Titular Interno

Prof. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará-UFPA
Titular Externo

MACAPÁ-AP

2026

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Benedita das Graças Mercês da Silva, minha base, minha inspiração e meu maior exemplo de dignidade. Mulher forte, que lutou bravamente sozinha para me criar, assumindo com coragem os papéis de mãe e pai. Mesmo sem ter tido a oportunidade de frequentar a escola, sempre acreditou profundamente na educação como caminho de emancipação e transformação social. Sua fé no estudo, seu esforço silencioso e seu amor incondicional foram o alicerce que tornou possível a realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, pela orientação rigorosa, pelo compromisso intelectual, pelas contribuições teóricas e pela confiança depositada em minha pesquisa. Sua postura crítica, ética e comprometida com a educação pública foi fundamental para o amadurecimento deste trabalho e para minha formação como pesquisador.

Aos professores da Pós-Graduação, que contribuíram decisivamente para minha formação acadêmica, ampliando meus horizontes teóricos e fortalecendo meu olhar crítico sobre a educação e a realidade social. Cada disciplina, debate e orientação foram essenciais na construção deste percurso.

Aos meus colegas de curso, companheiros de jornada, pelas trocas, pelo apoio mútuo, pelas inquietações compartilhadas e pela solidariedade nos momentos de desafio. A convivência acadêmica tornou este processo mais humano, coletivo e significativo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), minha eterna gratidão por acreditar nas políticas afirmativas e por sustentar, com coragem e compromisso, a inclusão e a justiça social no estado do Amapá. Este programa representa não apenas um espaço de formação acadêmica, mas um território de resistência e produção de conhecimento comprometido com as lutas sociais.

Aos professores que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando suas experiências, desafios, angústias e esperanças. Sem a generosidade de suas falas e a confiança em mim depositada, este trabalho não existiria. Este estudo é também fruto de suas vivências e de sua resistência cotidiana na defesa da escola pública do campo.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta etapa fosse concluída. Esta dissertação não é resultado de um esforço individual, mas de uma construção coletiva marcada por afeto, luta e compromisso com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as condições de trabalho docente nas escolas rurais do município de Mazagão, no estado do Amapá, considerando as determinações estruturais do neoliberalismo e seus impactos sobre a educação pública. Parte-se da compreensão de que a educação rural, historicamente marcada pela precarização e pela subordinação às demandas do capital ainda se distancia do paradigma da Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico contra-hegemônico vinculado às lutas dos povos camponeses. O objetivo geral consiste em compreender como se configuram as condições materiais, institucionais e pedagógicas do trabalho docente nas escolas investigadas, problematizando as contradições entre o marco legal que assegura o direito à educação do campo e a realidade concreta vivenciada pelos professores. A pesquisa adota abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético, articulando análise documental, observação das unidades escolares e entrevistas semiestruturadas com docentes da rede municipal. A fundamentação teórica dialoga com autores críticos da educação, do trabalho e do Estado, como Karl Marx, Saviani, Arroyo, Caldart, Frigotto, Antunes, Harvey e Laval, buscando apreender o fenômeno em sua totalidade histórica e social. Os resultados evidenciam precariedade estrutural, fragilidade de vínculos empregatícios, insuficiência de políticas de formação específica e incidência de modelos gerencialistas que desconsideram as particularidades territoriais. Conclui-se que o trabalho docente constitui espaço de intensas contradições, marcado simultaneamente por precarização e resistência, exigindo políticas públicas estruturantes que garantam valorização profissional, justiça territorial e consolidação de um projeto emancipador de Educação do Campo.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação do Campo; Neoliberalismo; Precarização; Políticas educacionais; Mazagão.

ABSTRACT

This research analyzes the working conditions of teachers in rural schools in the municipality of Mazagão, in the state of Amapá, considering the structural determinations of neoliberalism and its impacts on public education. It starts from the understanding that rural education, historically marked by precariousness and subordination to the demands of capital, is still far from the paradigm of Rural Education as a counter-hegemonic political-pedagogical project linked to the struggles of peasant peoples. The general objective is to understand how the material, institutional, and pedagogical conditions of teaching work are configured in the schools investigated, problematizing the contradictions between the legal framework that ensures the right to rural education and the concrete reality experienced by teachers. The research adopts a qualitative approach, based on historical-dialectical materialism, articulating document analysis, observation of school units, and semi-structured interviews with teachers from the municipal network. The theoretical framework engages with authors critical of education, labor, and the State, such as Karl Marx, Saviani, Arroyo, Caldart, Frigotto, Antunes, Harvey, and Laval, seeking to understand the phenomenon in its historical and social totality. The results highlight structural precariousness, fragile employment ties, insufficient specific training policies, and the incidence of managerial models that disregard territorial particularities. It is concluded that teaching work constitutes a space of intense contradictions, marked simultaneously by precariousness and resistance, requiring structuring public policies that guarantee professional valorization, territorial justice, and the consolidation of an emancipatory project for Rural Education.

Keywords: Teaching work; Rural Education; Neoliberalism; Precarization; Educational Policies; Mazagão.

LISTA DE SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LAI – Lei de Acesso à Informação

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNE – Plano Nacional de Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIOPE – Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do município de Mazagão – AP	18
Figura 2 – Localização das escolas investigadas no município de Mazagão-AP.....	50
Figura 3 - Vista aérea de unidade escolar EMEF Rio Urubuna.....	51
Figura 4 - Vista aérea de unidade escolar EMEIEF Lice Moraes dos Santos.....	51
Figura 5 – Vista aérea de unidade escolar EMEF Porção do Rio Preto.....	51
Figura 6 – Vista aérea de unidade escolar EMEF Raimundo Jacarandá.....	52
Figura 7 - Equipamentos sem funcionamento devido à ausência de energia elétrica....	55
Figura 8 – Infraestrutura das escolas.....	56
Figura 9 – Sala de aula: ambiente de zelo, criatividade e ludicidade.....	66
Figura 10 – Sala de aula multisseriado.....	66

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Perfil dos Docentes entrevistados	48
Quadro 1– Infraestrutura das escolas investigadas	54
Quadro 2 - Síntese das categorias analíticas e elementos das falas docentes	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	111
2 NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE	238
2.1 TRABALHO MATERIAL E IMATERIAL NA EDUCAÇÃO	288
2.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO	344
3 A ESCOLA DO CAMPO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	388
3.1 EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA.....	399
3.2 O EDUCADOR COMO MEDIADOR CULTURAL E ARTICULADOR TERRITORIAL	444
4. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL DE MAZAGÃO-AP	477
4.1 REALIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL EM MAZAGÃO-AP	48
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO RURAL MAZAGANENSE: ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS.....	533
4.2.1 Infraestrutura escolar e condições materiais de trabalho.....	533
4.2.2 Organização do trabalho docente e intensificação laboral	588
4.2.3 Vínculo, remuneração e (des)valorização docente	600
4.2.4 Formação continuada e adequação ao contexto rural	62
4.2.5 Trabalho docente, comunidade e sentido social da docência	64
4.2.6 Quadro síntese das categorias analíticas e falas docentes	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	74

INTRODUÇÃO

O presente trabalho investiga as condições de trabalho docente nas escolas municipais situadas na zona rural do município de Mazagão-AP no estado do Amapá, conforme a classificação estabelecida pelo Censo Escolar, reconhecendo que tais instituições ainda se encontram distantes do paradigma da Educação do Campo enquanto projeto político-pedagógico emancipador. Parte-se do pressuposto de que a escola rural, tal como historicamente constituída no Brasil, expressa um modelo educativo orientado pela adaptação às exigências institucionais e às dinâmicas do capital, marcado por precariedades estruturais e simbólicas que invisibilizam as culturas, os saberes e as formas de vida das populações camponesas.

O objetivo geral do estudo é analisar as condições de trabalho dos professores que lecionam no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas municipais rurais de Mazagão-AP, considerando aspectos como carga horária, infraestrutura escolar, remuneração, vínculos empregatícios, acesso à formação continuada e os desafios enfrentados no cotidiano da docência. A pesquisa vincula-se ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais.

Nesse sentido, esta pesquisa assume explicitamente a Educação do Campo como uma concepção político-pedagógica historicamente construída a partir das lutas sociais dos povos do campo e da resistência dos sujeitos camponeses diante da negação sistemática de seus direitos educacionais, sociais e territoriais. Trata-se de uma perspectiva que não se limita à adaptação do modelo urbano ao meio rural, mas se fundamenta nas experiências, nos territórios e nas formas próprias de organização social dos sujeitos do campo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Conforme destacam esses autores, a Educação do Campo nasce intrinsecamente vinculada às lutas dos trabalhadores rurais e se consolida como parte de um projeto político que tensiona o modelo de desenvolvimento hegemônico, historicamente responsável pela marginalização econômica, social e cultural do campo. Nessa perspectiva, a educação assume papel central na disputa por reconhecimento, dignidade e transformação social, constituindo-se como dimensão estratégica na afirmação dos direitos e da autonomia dos povos do campo.

Contudo, reconhece-se que as escolas investigadas, embora localizadas em territórios rurais, não se configuram, na prática, como escolas do campo no sentido político-pedagógico defendido por essa concepção. Trata-se de instituições historicamente organizadas sob a lógica

da escola rural tradicional, marcada pela reprodução de modelos urbanos de ensino, pela fragilidade das condições de trabalho docente e pela limitada incorporação dos saberes, das culturas e das formas de organização social das populações camponesas.

Nessa perspectiva, a utilização do termo escolas rurais não expressa um distanciamento teórico da Educação do Campo, mas constitui uma escolha analítica consciente, que evidencia a contradição existente entre o projeto político-pedagógico emancipador defendido pelos movimentos sociais e a realidade concreta das escolas existentes no município de Mazagão. Tal opção permite explicitar as tensões entre concepção e prática, entre o direito à educação do campo e sua materialização institucional.

Conforme argumenta Caldart (2004), a Educação do Campo integra a práxis política dos movimentos sociais, compreendendo a educação como prática não neutra, inserida nos processos de organização coletiva, de luta por terra, trabalho e dignidade, e de formação humana comprometida com a transformação da realidade social. Para a autora, trata-se de um projeto educativo que rompe com perspectivas tecnicistas e adaptativas, reafirmando a escola do campo como espaço de formação crítica e de fortalecimento da consciência coletiva. Todavia, a realidade concreta das unidades investigadas barra tal projeto, pois nas escolas rurais as relações de trabalho, intensificadas por políticas educacionais de caráter gerencial e regulatório, têm impactado diretamente a carreira, a remuneração, a jornada e os vínculos empregatícios dos professores (Oliveira, 2006).

Esses processos incidem de maneira ainda mais acentuada sobre os docentes que atuam em áreas de difícil acesso, como no município a zona rural de Mazagão, onde persistem problemas relacionados à infraestrutura escolar, à ausência de recursos pedagógicos adequados, à precarização dos vínculos de trabalho e à limitação das políticas de formação continuada. Tal realidade revela uma dependência crescente de contratações temporárias e formas flexíveis de emprego, características das políticas neoliberais, que fragilizam a estabilidade profissional e aprofundam a precarização do trabalho docente (Araújo; Morais, 2017).

A negligência histórica em relação às escolas rurais manifesta-se também na invisibilidade de suas especificidades territoriais, sociais e culturais no planejamento das políticas educacionais. Predomina uma concepção urbanocêntrica de organização escolar, que impõe modelos homogêneos e condições precárias de funcionamento, marcadas pela ausência de bibliotecas, laboratórios, acesso à internet e, em alguns casos, até de energia elétrica. Essas carências extrapolam a dimensão material, configurando um abandono institucional que compromete o processo de ensino-aprendizagem e impõe aos docentes a responsabilidade de compensar, com esforço individual, a omissão do poder público (Hage; Barros, 2010).

Nesse contexto, compreender as condições de trabalho docente nas escolas rurais não significa apenas descrever carências materiais imediatas, mas analisar as determinações históricas, políticas e econômicas que produzem e reproduzem desigualdades educacionais. A precarização do trabalho docente, intensificada pelas reformas educacionais associadas à reestruturação do Estado e às políticas de orientação neoliberal, afeta não apenas a organização objetiva do trabalho, mas também as dimensões subjetivas da profissão. Esse processo contribui para a desvalorização social do magistério, para a intensificação das atividades docentes e para o surgimento de situações de adoecimento físico e emocional, além de limitar a autonomia pedagógica dos professores, configurando um cenário de crescente precarização das condições de trabalho na educação básica (Oliveira, 2004).

Assim, a análise das condições de trabalho docente nas escolas municipais rurais de Mazagão exige uma abordagem que articule trabalho, política educacional e território, situando a docência no interior das contradições do capitalismo contemporâneo e das disputas em torno do projeto de educação destinado aos povos do campo. Ao evidenciar essas contradições, esta pesquisa busca contribuir para o debate crítico sobre a educação rural e reforçar a centralidade da luta por condições dignas de trabalho docente como dimensão indissociável da construção de uma educação do campo socialmente referenciada.

O levantamento bibliográfico foi produzido a partir de uma revisão sistemática da literatura, cujo objetivo foi identificar estudos relevantes sobre o tema “condições de trabalho docente”, considerando as influências do sistema neoliberal na educação. Inicialmente, realizou-se uma busca criteriosa por estudos publicados nos últimos cinco anos (2019 a 2023) em bases de dados acadêmicas e repositórios de dissertações de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionadas 15 dissertações de diferentes regiões do Brasil.

Estudos de autores como Carvalho (2019), Ferreira (2019), Cardoso (2019), Paduá (2020), Silva (2020), Moreira (2021), Morais (2021), Lazamé (2021), Faustino (2022), Leonardo (2023) e Peixoto (2023) destacam as condições de trabalho dos professores, especialmente no contexto rural. Esses estudos indicam que o acúmulo de funções, as deficiências na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, além de outros desafios da carreira docente, contribuem para um cenário desafiador. A análise dessas dissertações revelou que a precarização das condições de trabalho docente é um fenômeno que se intensificou com o avanço das políticas neoliberais na educação, e os professores, particularmente no contexto das redes públicas de ensino, estão cada vez mais sobrecarregados.

Nesse sentido, Carvalho (2019) e Ferreira (2019) destacam que a insuficiência de recursos e a escassez de materiais pedagógicos são fatores que dificultam a qualidade do ensino e o desempenho dos docentes. Além disso, a crescente cobrança por resultados, em um modelo de gestão empresarial da educação, tem pressionado os professores a se adaptarem a novas exigências, muitas vezes sem as devidas condições de suporte e formação.

De maneira similar, Cardoso (2019) e Paduá (2020) abordam como as reformas educacionais, especialmente aquelas impulsionadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, têm refletido diretamente nas condições de trabalho docente, com um aumento significativo da carga de trabalho, sobrecarga de funções administrativas e a perda de autonomia pedagógica. Tais condições de trabalho docente comprometem a saúde física e mental dos professores, sendo um dos principais fatores que contribuem para o aumento do adoecimento nesta profissão.

Nos estudos de Silva (2020) e Moreira (2021), observa-se a forma como as políticas educacionais, aliadas à falta de valorização dos profissionais da educação, têm gerado um cenário de desmotivação e insegurança para os docentes. O impacto disso se reflete em um ambiente de trabalho cada vez mais desorganizado e difícil, onde a precarização das condições de trabalho docente, associada à instabilidade contratual e aos baixos salários, agrava ainda mais a realidade desses profissionais.

Segundo Moraes (2021) e Lazamé (2021), a precarização não se limita apenas à estrutura física das escolas, mas também envolve as questões subjetivas dos docentes, como a falta de reconhecimento profissional, o impacto das avaliações externas sobre o trabalho docente e a crescente desvalorização da profissão. Este cenário tem levado muitos educadores a desenvolverem doenças relacionadas ao estresse e à exaustão, como ansiedade e síndrome de Burnout.

Por fim, Faustino (2022), Leonardo (2023) e Peixoto (2023) fornecem uma visão crítica sobre as condições de trabalho docente no contexto mais recente, destacando que as políticas de responsabilização, aliadas às pressões externas de resultados em larga escala, têm aprofundado a precarização do trabalho docente. Além disso, o ensino remoto imposto pela pandemia de Covid-19, como evidenciado por Peixoto (2023), exacerbou as condições de trabalho já precárias, com sobrecarga de tarefas, falta de recursos tecnológicos adequados e a imposição de novas formas de avaliação.

Em consonância com essas questões, é importante observar que as transformações no mundo do trabalho, incluindo a flexibilização, precarização e intensificação das relações laborais, impõem uma lógica que também impacta a educação. Essas mudanças estão

profundamente ligadas a uma pedagogia que explora a individualidade e as particularidades humanas, afetando a formação dos indivíduos de maneira geral. Esse processo está intimamente vinculado à lógica do capital, que busca a reprodução e a exploração do trabalho, em detrimento das necessidades humanas (Araújo; França; Lucena, 2019).

Nesse processo de transformação do mundo do trabalho os docentes, ao exercerem sua profissão, muitas vezes se sentem pressionados a se conformar com padrões ou demandas externas, como currículos, políticas educacionais e sistemas de avaliação. Isso pode fazer com que eles percam a liberdade de expressar suas próprias subjetividades, ou seja, suas opiniões, criatividade e individualidade, levando à sensação de despersonalização. Segundo Feitosa (2019, p. 45): “Além de sofrer ele próprio o processo de desrealização pela subsunção das suas subjetividades, pelas condições de trabalho a que é submetido, o trabalhador docente desrealiza-se também pela não-realização daqueles que acredita formar”.

Entretanto, para além do amparo legal, compreender as condições de trabalho docente exige uma análise mais aprofundada sobre os fatores históricos e econômicos que contribuem para a precarização. Nesse sentido, a dissertação faz uso de obras fundamentais para a compreensão das condições de trabalho docente, especialmente no contexto rural e influenciado pelo neoliberalismo. Um dos principais autores abordados é Karl Marx, cujas obras como *O Capital* (1996) e *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* (2001) fornecem a base teórica para entender a relação entre trabalho e capital, algo essencial para analisar a precarização do trabalho docente nas escolas rurais. A Teoria Marxista, com ênfase na exploração do trabalho e na reificação das relações sociais, é central para compreender o impacto das reformas neoliberais no setor educacional.

A crítica ao neoliberalismo na educação é feita, entre outros, por Gaudêncio Frigotto, autor de *Educação e a crise do capitalismo real* (2010), e por István Mészáros, na obra *A educação para além do capital* (2008). Ambos nos ajudam a compreender a mercantilização da educação e a precarização do trabalho docente. Frigotto, em particular, expõe como o modelo neoliberal agrava a crise do sistema educacional, afetando as condições de trabalho dos professores e limitando as perspectivas de qualidade educacional. Além deles, Rosa Fátima de Souza Chaloba e Macioniro Celeste Filho, em *História e memória da educação rural no século XX* (2020), também contribuem significativamente ao entendimento das transformações históricas da educação rural, essenciais para contextualizar as dificuldades vivenciadas pelos educadores nas zonas rurais.

A análise das condições de trabalho docente também é enriquecida por Aurea Costa, Edgard Fernandes Neto e Gilberto Souza que, em *A proletarização do professor:*

neoliberalismo na educação (2009), discutem como o neoliberalismo tem afetado diretamente a carreira e as condições de trabalho dos educadores, agravando a precarização do ensino público. Além disso, Dermeval Saviani, em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (2011), nos oferece uma instigante análise histórica e crítica da educação, defendendo a centralidade da escola pública na socialização do conhecimento sistematizado como condição para a formação humana integral e para a superação das desigualdades sociais.

Com base nessa perspectiva crítica, torna-se essencial aprofundar a análise sobre as condições reais enfrentadas pelos docentes em contextos específicos. Diante deste contexto, destaca-se como problema de pesquisa a seguinte indagação: Quais são as condições de trabalho dos professores que lecionam no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas municipais rurais de Mazagão, no estado do Amapá? O objetivo geral do estudo é analisar as condições de trabalho dos professores que lecionam no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas municipais rurais de Mazagão, no estado do Amapá. Os objetivos específicos que guiarão a estrutura deste trabalho se desdobram da seguinte forma: analisar as condições materiais de funcionamento das escolas municipais rurais de Mazagão e suas implicações para as condições de trabalho docente; compreender como se organiza o trabalho dos professores nas escolas municipais rurais investigadas, considerando a jornada de trabalho, a intensificação das atividades laborais e as condições objetivas do exercício da docência; e analisar como as especificidades do território rural amazônico conformam as condições de trabalho docente e influenciam o exercício da docência nas escolas municipais rurais de Mazagão.

O interesse pela presente pesquisa emerge de minha trajetória profissional desenvolvida desde 2014 em diferentes escolas da zona rural do estado do Amapá, especialmente nos municípios de Macapá e Mazagão, onde atuei como professor e posteriormente como gestor escolar. Essa vivência possibilitou o contato direto com distintas realidades, revelando as múltiplas expressões da precarização do trabalho docente em territórios marcados por dificuldades estruturais, isolamento geográfico e ausência de políticas educacionais contextualizadas.

Em minha atuação na Escola Estadual Júlio Gonçalves da Costa, localizada em área rural do distrito do Pacuí, observei que, embora a unidade dispusesse de estrutura física relativamente adequada, o acesso tornava-se extremamente difícil no período de inverno amazônico, quando as estradas ficavam quase intrafegáveis. A economia local fortemente vinculada à agricultura familiar e à produção de farinha, influenciava diretamente a rotina dos estudantes, muitos dos quais conciliavam os estudos com o trabalho nas atividades produtivas

da comunidade. Entretanto, o currículo adotado seguia integralmente os referenciais urbanos, desconsiderando os saberes e a dinâmica socioeconômica local.

Em 2015, na Escola Estadual Professora Antônia Silva Santos, situada em Mazagão Velho, a realidade apresentava forte presença de estudantes ribeirinhos provenientes de diversas comunidades. Ainda assim, não havia um projeto político-pedagógico voltado às especificidades do campo, mantendo-se uma organização curricular desvinculada das práticas e modos de vida dos sujeitos atendidos.

A experiência na Escola Família Agroextrativista do Maracá, em 2016, possibilitou o contato com a pedagogia da alternância e com uma proposta mais alinhada aos princípios da Educação do Campo. Contudo, persistiam limitações estruturais significativas, como a ausência de energia elétrica regular, dificuldades de acesso à internet e a predominância de contratos temporários entre os docentes, evidenciando a fragilidade das políticas de valorização profissional.

No ano de 2017, ao assumir a gestão na escola da Comunidade Central do Maracá, deparei-me com uma unidade multisseriada, contando com apenas um professor para atender diferentes anos do ensino fundamental, funcionando em prédio alugado e em condições precárias. O difícil acesso, a escassez de recursos pedagógicos e a inexistência de alojamento adequado para os profissionais revelavam um cenário de abandono institucional.

A partir de 2018, na Escola Estadual Amilar Arthur Brenha, localizada na Comunidade Recreio do Rio Preto, permaneci por três anos na função de gestor. Tratava-se de uma escola multisseriada, com apenas duas salas de aula, construída em madeira à margem do rio, sem acesso à energia elétrica ou internet, com sinal de telefonia instável e acesso dificultado por estradas precárias. Apesar das limitações, buscava-se desenvolver uma educação mais contextualizada com a realidade dos estudantes, majoritariamente vinculados às atividades agroextrativistas.

Essas experiências profissionais, vivenciadas em diferentes configurações institucionais, evidenciaram que as condições de trabalho docente nas escolas rurais não se limitam à dimensão pedagógica, mas estão profundamente atravessadas por questões territoriais, estruturais e políticas. Foi a partir dessas vivências que emergiu a necessidade de transformar a experiência prática em objeto de investigação científica, buscando compreender, de forma sistemática e crítica, as determinações que configuram o trabalho docente nas escolas municipais rurais de Mazagão.

Ao analisar essas vivências à luz do debate acadêmico sobre trabalho docente e políticas educacionais, torna-se possível compreender que as situações observadas não são isoladas ou

circunstanciais, mas expressão de processos mais amplos de reorganização do trabalho na educação pública.

A qualidade do trabalho docente é afetada pela ausência de investimentos em formação continuada e programas de aperfeiçoamento, frequentemente mais acessíveis às escolas urbanas, bem como pela falta de políticas específicas para a fixação de professores no campo, não só agravada pela rotatividade de profissionais contratados temporariamente, como por um contexto mais amplo de desvalorização. Nesse cenário, os contratos temporários nas redes públicas de ensino, muitas vezes equivalentes ao número de efetivos, aliados ao arrocho salarial e à ausência de garantias trabalhistas, configuram um quadro alarmante que compromete tanto a estabilidade quanto a qualidade do ensino (Oliveira, 2006).

O campo de pesquisa selecionado é o município de Mazagão, situado na região sul do Amapá, oficialmente implantado em 15 de novembro de 1915. A origem do município remonta a 23 de janeiro de 1770, quando Mazagão Velho foi fundado pela Coroa Portuguesa para acolher famílias da Mazagão africana, uma colônia portuguesa no Marrocos, desativada e transferida para o Brasil (Assunção, 2009). Mazagão faz fronteira com os municípios de Santana, Porto Grande, Pedra Branca do Amapari, Laranjal e Vitória do Jari, conforme indicado na Figura 1.

Figura 1- Localização do município de Mazagão- AP



Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2025).

De acordo com informações do Governo do Estado do Amapá (2022), no extrativismo destacam-se atividades como a coleta da castanha-do-Brasil, a extração de madeira para a produção de carvão e móveis, além da obtenção do látex da seringueira, cuja comercialização

se dá principalmente fora do Estado do Amapá. No setor secundário, sobrevivem a extração do fruto do açaizeiro, algumas serrarias e as indústrias de tijolos.

No turismo, Mazagão se destaca por suas manifestações religiosas e culturais. Entre elas, a mais reconhecida é a Festa de São Tiago, realizada de 16 a 28 de julho no distrito de Mazagão Velho. Esta festa mescla rituais religiosos, apresentações de cavalhadas e teatro ao ar livre, recriando a histórica guerra entre mouros e cristãos. Com uma tradição que remonta a 1777, Mazagão Velho ainda abriga um amplo calendário de eventos religiosos, festas tradicionais e atividades culturais.

Os professores, sujeitos dessa pesquisa são docentes da rede municipal da Educação Básica do 1º ao 5º ano, lotados em escolas mazaganenses na zona rural. A educação no contexto rural muitas vezes é marcada por desafios únicos e complexos, refletidos nas fortemente adversas condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Nesse cenário, os estudos sobre a escola do campo revelam que apesar das adversidades, o(a) professor(a) se mantém como um elo essencial, persistindo e enfrentando as contradições e desencontros políticos e administrativos. Sua trajetória, muitas vezes solitária é uma demonstração de tenacidade e, mesmo diante das dificuldades, ele/ela consegue desenvolver um processo profícuo de produção de saber (Jesus; Trabach, 2013). Contudo é preciso destacar que os docentes das escolas rurais de Mazagão ainda atuam em um contexto alheio aos princípios da Educação do Campo, sendo forçados a trabalhar sob condições estruturais e pedagógicas que não dialogam com a realidade das comunidades.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, o município de Mazagão possui 65 escolas e 8 anexos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Desse total, 55 escolas (84,61%) e todos os 8 anexos estão localizados em áreas rurais, evidenciando a predominância da oferta educacional no campo.

No que se refere às matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), observa-se que 1.585 estudantes estão matriculados na zona rural, enquanto 1.045 concentram-se na zona urbana. Isso significa que aproximadamente 60,2% dos alunos encontram-se no meio rural, percentual significativamente superior ao da área urbana (39,8%).

Outro dado relevante diz respeito à organização pedagógica dessas unidades: 42 das 55 escolas rurais (76,4%) e 7 dos 8 anexos (87,5%) funcionam em formato multisseriado. Essa configuração implica que um mesmo professor atende simultaneamente diferentes anos de escolaridade, ampliando a complexidade do trabalho pedagógico e exigindo maior planejamento, adaptação metodológica e gestão do tempo.

Esses dados evidenciam que a realidade educacional de Mazagão é majoritariamente rural e marcada pela multisseriação, elemento que impacta diretamente as condições de trabalho docente e reforça a necessidade de análise específica do trabalho docente nas escolas com localização rural.

O Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Mazagão organizou as escolas da zona rural em rotas para uma coordenação mais eficiente. Assim, existem três rotas, cada uma sob a supervisão de um coordenador pedagógico. A Rota I, composta por 21 escolas, das quais 17 têm turmas multisseriadas, rota II com um total de 18 escolas, sendo 11 com turmas multisseriadas e a rota III possui 18 escolas, com 13 delas sendo de turmas multisseriadas. As unidades educacionais escolhidas para a pesquisa pertencem às Rotas I e II, sendo essa seleção motivada pela oportunidade de interseção entre esses percursos e a sua localização permite uma análise das condições de trabalho docente em ambientes com características específicas, refletindo os desafios enfrentados por esses professores.

Dessa forma, as escolas selecionadas como lócus da pesquisa são: Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Urubuna; Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Lice Moraes dos Santos; Escola Municipal de Ensino Fundamental Porção do Rio Preto; e Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Jacarandá, todas classificadas pelo Censo Escolar como unidades de localização rural.

O acesso a essas unidades escolares ocorre por via fluvial, às margens do Rio Amazonas, com partida de Mazagão Novo (Rio Beija-Flor). O percurso até a primeira escola, Rio Urubuna, tem duração aproximada de 40 minutos em embarcação do tipo voadeira. A partir dessa unidade, o deslocamento até a Escola Lice Moraes dos Santos demanda mais 40 minutos; em seguida, são percorridos outros 40 minutos até a escola Porção do Rio Preto e, por fim, aproximadamente 25 minutos até a Escola Raimundo Jacarandá.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada, conforme já apontado, na perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, e utiliza pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A investigação abrange as condições de trabalho docente, considerando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também a infraestrutura das escolas rurais, as contratações e a gestão dos serviços de apoio, como alimentação escolar e limpeza, que impactam diretamente a qualidade do ambiente de trabalho dos professores.

A abordagem qualitativa estabelece uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, reconhecendo a inseparabilidade entre objetividade e subjetividade, dimensões que não podem ser reduzidas a dados numéricos (Silva; Menezes, 2005). Conforme apontam os autores, o ambiente natural constitui a fonte primária de coleta de dados, sendo o pesquisador o principal

instrumento da investigação. Trata-se de uma pesquisa cujo foco recai sobre os processos e os significados construídos no contexto investigado.

A investigação também contou com uma pesquisa de campo tendo o interesse “voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (Lakatos; Marconi, 2003, p.189). Geralmente, o foco do estudo de campo está em uma comunidade específica, que pode não ser necessariamente geográfica, mas também pode ser uma comunidade de trabalho, estudo, lazer ou de qualquer outra atividade humana. A pesquisa foi conduzida principalmente por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para compreender suas explicações e interpretações dos eventos do grupo (Gil, 2002).

As entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa foram do tipo semiestruturadas com a finalidade de mesclar perguntas fechadas e abertas, buscando-se permitir que o(a) entrevistado(a) expressasse suas ideias sobre o tema em questão, sem estar limitado a respostas fixas ou pré-definidas. Realizar entrevistas semiestruturadas, incluindo aquelas que abordam histórias de vida, não é uma tarefa fácil, pois exige momentos de interação que sejam tanto formais quanto informais. Essa dinâmica foi crucial para fomentar um discurso mais solto, que atendesse aos objetivos da pesquisa (Duarte, 2004). A realização exigiu que antes o pesquisador tivesse bem definidos e interiorizados os objetivos de sua pesquisa, além de um conhecimento aprofundado do contexto em que iria atuar. Foi fundamental a experiência pessoal do pesquisador, além de uma prévia e cuidadosa revisão bibliográfica. Buscou-se a segurança, a autoconfiança e um certo nível de informalidade (Duarte, 2004). Esses procedimentos foram ancorados no fundamento epistemológico, que sustenta e justifica a metodologia utilizada (Severino, 2007).

No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, foram respeitados os princípios que orientam estudos envolvendo seres humanos. Os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos da investigação, da natureza de sua participação e do direito de desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Todos os sujeitos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a participação voluntária e consciente. Além disso, foi garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade das informações fornecidas, sendo utilizados pseudônimos ou códigos para preservar suas identidades. O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, atendendo aos princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/2012.

Alicerçando a interpretação dos dados, a abordagem teórica desta pesquisa está fundamentada no materialismo histórico e dialético, seguindo os preceitos teóricos de Karl Marx e Friedrich Engels. Conforme já destacado, esta perspectiva ofereceu uma base conceitual robusta para a compreensão das condições de trabalho docente na educação básica do campo, especialmente em um contexto marcado por transformações no mundo do trabalho e pela presença do neoliberalismo na educação.

De acordo Frigotto (2010) e Paula (2020), as concepções ontológicas e teóricas de Marx, Engels e outros marxistas continuam a fornecer uma base sólida para a análise profunda das relações capitalistas, incluindo questões cruciais relacionadas ao trabalho e à educação. Essas ideias, que se tornaram uma crítica social incorporada em diversos campos das ciências sociais e humanas, ilustram a relevância contínua do pensamento marxiano na compreensão das complexas dinâmicas sociais. Ressalta-se que “a construção teórica marxiana contribuiu não para a formação de uma ciência específica, mas de uma crítica social que foi incorporada pelos diversos campos disciplinares das ciências sociais e humanas” (Paula, 2020, p. 10). Essa afirmação destaca a influência do pensamento do marxista na crítica social, que permeia as diversas áreas das ciências humanas e sociais, sendo o marxismo não uma ciência específica, mas uma crítica que inspira reflexões em Sociologia, Antropologia, História, Filosofia entre outras;

A relação entre trabalho e educação é um tema que tem sido objeto de discussão e análise crítica ao longo da história. Nesse contexto, as teorias marxistas, que exploram a dinâmica do trabalho no sistema capitalista, fornecem um ponto de partida valioso para examinar como as condições de trabalho dos docentes são moldadas sob diretrizes neoliberais (Cêa; Rummert e Gonçalves, 2019). O materialismo histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade (Pires, 1997, p.87). Segundo Frigotto (2010, p. 19):

O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno (grifo do autor).

A compreensão das determinações do núcleo essencial de um fenômeno, sem as quais ele não existiria, representa a prática central da teorização histórica, que consiste em transcender do empírico contextualizado, inicialmente particularizado e caótico, em direção ao concreto pensado ou conhecimento. Esse conhecimento, caracterizado por sua natureza histórica e

complexa, além das limitações inerentes ao sujeito que o adquire, revela-se sempre relativo (Frigotto, 2010). Para compreender a complexidade dos fenômenos sociais, é essencial adotar uma perspectiva que considere suas múltiplas dimensões e inter-relações. Nesse sentido, Gil (2008, p. 14) afirma: “A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas etc”.

A dialética marxista parte da premissa de que todos os fenômenos na natureza estão inter-relacionados, em constante transformação e possuem contradições inerentes. Nesse diapasão, o pesquisador deve estudar um fenômeno ou objeto em todos os seus aspectos, relações e conexões, sem tratar o conhecimento como algo rígido, já que tudo está em constante mudança (Prodanov; Freitas, 2013). Nesse contexto, a dialética emerge como uma ferramenta metodológica crucial, como salientado por Kosik (1976, p. 39) “[...] A dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico”. O materialismo histórico dialético, uma abordagem teórica central na filosofia de Karl Marx, envolve a compreensão de várias categorias fundamentais para analisar e interpretar a dinâmica da história, sociedade e mudança social.

À luz dessas categorias analíticas, a pesquisa propõe-se a analisar as condições de trabalho dos professores que atuam no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas municipais com localização rural de Mazagão, considerando as condições materiais de funcionamento das escolas, a organização do trabalho docente e as especificidades deste no território rural mazaganense. Para isso, a análise concentrou-se em eixos articulados, definidos a partir dos objetivos da pesquisa. Tal análise implica não apenas examinar a realidade concreta do trabalho docente, mas também compreender de que maneira essas condições foram historicamente constituídas, considerando as transformações nas políticas educacionais, nas estruturas socioeconômicas e nas necessidades da comunidade ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de apreender o fenômeno para além de sua manifestação imediata, situando-o no conjunto das determinações sociais que o conformam. Essa perspectiva exige superar interpretações abstratas ou descontextualizadas da realidade educacional. Como assinala Marx, não é viável compreender o ser humano ou analisar uma época histórica apenas a partir do pensamento abstrato; torna-se essencial explicar a realidade e a vida humana por meio das contradições e dos conflitos presentes nas relações sociais concretas e na vida material (Franco, 2012). Assim, as condições de trabalho docente são entendidas como expressão de determinações históricas e estruturais que se materializam no cotidiano escolar.

Além disso, a pesquisa busca analisar as condições materiais de funcionamento das escolas municipais rurais, incluindo infraestrutura e equipamentos disponíveis. A investigação não se restringe à descrição do estado atual das instalações, mas procura compreender como tais condições foram historicamente produzidas, refletindo os investimentos governamentais, as prioridades educacionais e as demandas locais ao longo dos anos. Nesse sentido, a categoria da historicidade torna-se central, pois, conforme Franco (2012, p. 43), “limita toda a existência humana e qualquer formulação abstrata, tanto no plano material quanto no racional.” As condições materiais observadas nas escolas, portanto, são analisadas como resultado de processos históricos e decisões políticas acumuladas no tempo.

Outro aspecto relevante refere-se ao exame de documentos que orientam a política de valorização profissional dos docentes na rede municipal, incluindo os vínculos empregatícios, a remuneração, a formação continuada e demais dispositivos relacionados à carreira docente. A análise desse aspecto foi aqui feita de modo incipiente e demanda mais pesquisas, abordando como as medidas de valorização docente se transformaram ao longo dos anos, considerando alterações nas leis trabalhistas, nas diretrizes educacionais e nas demandas sociais do município. Nos limites desta dissertação, busca-se apresentar um exame parcial de como os processos institucionais e as políticas educacionais municipais mediam as condições de trabalho dos professores, especialmente no que diz respeito aos vínculos empregatícios, à remuneração, à valorização profissional e à formação continuada. Para isso, recorre-se à categoria de mediação, compreendida como fundamental para romper com a imediatividade e avançar do abstrato ao concreto pensado, de modo a apreender a essência dos fenômenos sociais (Amorim; Ferraz, 2007, p. 49). Ao integrar a historicidade a essa análise, a pesquisa pretende oferecer uma compreensão abrangente das condições de trabalho docente nas escolas municipais situadas em área rural de Mazagão, articulando o presente às trajetórias históricas que moldaram essa realidade.

Por fim, a investigação considera as especificidades do território rural amazônico como dimensão constitutiva das condições de trabalho docente, buscando compreender como as características territoriais, sociais e históricas das comunidades rurais influenciam o exercício da docência nas escolas investigadas. Mais do que caracterizar o espaço onde a pesquisa foi realizada, procura-se compreender como o território conforma as condições objetivas do trabalho docente, à luz das transformações nas políticas públicas, nas estruturas administrativas e nas necessidades da comunidade local. Desse modo, o território é compreendido como elemento constitutivo das condições objetivas de trabalho docente, inserido em uma dinâmica político-institucional mais ampla.

No que se refere ao tratamento do material empírico produzido, será utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a qual privilegia a elucidação dos significados das comunicações. Em sua obra, a autora apresenta essa metodologia como um conjunto de técnicas aplicáveis a diferentes tipos de comunicação, não se restringindo apenas a conteúdos escritos. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas voltadas à análise das comunicações, com o objetivo de descrever o conteúdo das mensagens e produzir indicadores que possibilitem inferências acerca das condições de produção e recepção dessas mensagens. A análise dos dados foi desenvolvida conforme as etapas propostas por Bardin (2016), compreendendo a pré-análise, a organização do corpus, a codificação, a categorização e a interpretação dos resultados. As categorias analíticas foram definidas em consonância com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado, contemplando as condições materiais e estruturais das escolas, a organização do trabalho docente, a valorização profissional e as especificidades do território rural amazônico. Essas categorias orientaram a interpretação das informações produzidas no campo empírico, permitindo compreender as múltiplas determinações que constituem as condições de trabalho docente nas escolas investigadas.

Posteriormente, Bardin (2016) caracteriza a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicáveis a discursos variados. Essas técnicas, que abrangem desde o cálculo de frequências até a extração de estruturas significativas, fundamentam-se em uma hermenêutica controlada baseada na inferência. Nesse sentido, a análise de conteúdo constitui um esforço interpretativo que equilibra rigor metodológico e sensibilidade analítica, possibilitando apreender os sentidos produzidos nas falas e documentos examinados. Nesse sentido, o Materialismo Histórico-Dialético constituiu o fundamento teórico-metodológico da pesquisa, orientando a compreensão das relações sociais, das contradições e das determinações históricas presentes nas condições de trabalho docente. A Análise de Conteúdo, por sua vez, foi empregada como procedimento técnico para organizar, sistematizar e interpretar os dados produzidos na pesquisa de campo. A articulação entre essas abordagens permitiu analisar os fenômenos investigados para além de sua aparência imediata, relacionando as evidências empíricas às determinações sociais, históricas e territoriais que conformam o trabalho docente nas escolas municipais rurais de Mazagão.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: a primeira seção, intitulada “Neoliberalismo e suas implicações na educação e no trabalho docente”, tem como objetivo investigar os impactos do neoliberalismo sobre a prática docente, com ênfase no contexto da educação básica. A análise se desenvolve a partir de uma abordagem crítica fundamentada nas

teorias marxistas. Inicialmente, apresenta uma introdução às concepções de capitalismo, trabalho e neoliberalismo, com o intuito de compreender como as políticas neoliberais têm reconfigurado o sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito às transformações nas condições de trabalho dos professores. Para isso, são revisadas as contribuições de Karl Marx, Friedrich Engels e outros pensadores marxistas, que fornecem a base teórica necessária para a análise das relações capitalistas e suas implicações para o trabalho e a educação. Além disso, a seção discute a evolução do trabalho, distinguindo entre suas dimensões material e imaterial, e examina o neoliberalismo como uma fase contemporânea do capitalismo, marcada pela intensificação da mercantilização da educação e pela hegemonia do capital sobre as políticas públicas.

A segunda seção, intitulada “A escola do campo e as condições de trabalho docente”, tem como propósito analisar de forma crítica as condições de trabalho dos professores do meio rural diante das reformas neoliberais e suas implicações na qualidade da educação e no bem-estar profissional. A seção busca compreender como o neoliberalismo, por meio da reestruturação do Estado, tem subordinado a educação à lógica mercadológica e econômica. Nesse sentido, explora-se o processo de precarização do trabalho docente, a intensificação da carga de trabalho e a exigência de formação de sujeitos moldados para o mercado global. A seção também evidencia a necessidade de uma abordagem crítica que, ao mesmo tempo em que compreende a visão neoliberal da educação como instrumento de ajustamento econômico, valorize a perspectiva marxista que a concebe como um processo formativo e transformador.

A primeira subseção dessa parte analisa como as políticas educacionais voltadas às áreas rurais têm sido moldadas pela lógica da mercantilização, muitas vezes em descompasso com as demandas reais das comunidades do campo. A segunda subseção aprofunda a análise das condições de trabalho dos docentes rurais, destacando aspectos como precarização, ausência de infraestrutura adequada e os desafios para a valorização da carreira docente nesse contexto.

A terceira seção intitulada “Condições de trabalho docente na educação básica rural de Mazagão-AP”, tem como objetivo analisar as condições de trabalho dos professores que atuam no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, nas escolas municipais rurais de Mazagão, no estado do Amapá. O estudo está organizado em torno da análise das condições materiais e estruturais das escolas, da organização do trabalho docente, dos processos de valorização profissional e das especificidades do território rural amazônico, buscando compreender como esses elementos conformam as condições de trabalho dos professores. Esses eixos analíticos orientam a discussão dos resultados, identificando os principais desafios enfrentados pelos docentes e

contribuindo para o fortalecimento das políticas educacionais voltadas à educação básica nas áreas rurais.

2 NEOLIBERALISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

Esta seção aborda as transformações provocadas pelo neoliberalismo no campo educacional, com ênfase nas repercussões para o trabalho docente. Parte-se de uma análise crítica fundamentada em concepções marxistas e teorias críticas da educação com o objetivo de compreender como as políticas neoliberais têm reconfigurado o papel da escola e dos professores nas últimas décadas. A discussão perpassa desde os fundamentos do trabalho docente enquanto prática social, política e formativa até os impactos da racionalidade neoliberal, que promove a mercantilização da educação, a precarização das condições de trabalho e a intensificação de exigências produtivistas. Nesse processo, o professor deixa de ser visto como um agente formador de cidadãos críticos e passa a ser tratado como um executor de metas, guiado por resultados mensuráveis, como indicadores de desempenho e produtividade.

Ao longo da seção, também são exploradas as perspectivas de resistência a esse modelo, destacando-se o pensamento de autores como Marx, Freire, Saviani, Dardot e Laval, que propõem alternativas emancipatórias e democráticas para o exercício da docência. A partir da valorização do trabalho como uma prática ontológica e humanizadora, esses autores apontam caminhos para resgatar o caráter crítico da educação pública e fortalecer a autonomia pedagógica dos professores. Essa reflexão se torna ainda mais relevante frente ao avanço de reformas educacionais orientadas por interesses do capital, que tendem a reduzir o acesso ao conhecimento pleno e a esvaziar a função social da escola.

2.1 TRABALHO MATERIAL E IMATERIAL NA EDUCAÇÃO

Enquanto categoria fundante da vida social, o trabalho constitui a mediação entre o ser humano e a natureza, sendo, ao mesmo tempo, condição de produção da existência e de constituição da própria sociabilidade. Esse pensamento evidencia como o legado teórico de Marx e Engels continua a fornecer um referencial crítico para a análise da sociedade contemporânea, especialmente no que tange às relações de trabalho e educação. Ao invés de ser uma ciência isolada, o marxismo se configura como uma ferramenta crítica e transdisciplinar que atravessa diferentes áreas das ciências sociais e humanas, permitindo uma reflexão sobre as dinâmicas estruturais da sociedade e suas implicações nos campos educacional e laboral.

O trabalho docente é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A responsabilidade do professor não se limita à simples transmissão de conteúdos acadêmicos, mas se estende à formação integral do indivíduo, englobando suas

dimensões cognitivas, sociais, emocionais e éticas. Nesse sentido, o papel do educador vai além do desenvolvimento intelectual, sendo essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de contribuir para a transformação de seu ambiente social e político. Ao formar essas múltiplas dimensões, o professor desempenha uma função crucial na construção de um futuro mais consciente e responsável. Portanto, o trabalho docente não apenas prepara os alunos para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, tornando-se um agente de mudança e desenvolvimento contínuo (Carvalho; Sousa e Araújo, 2024).

O trabalho docente não pode ser compreendido de forma isolada das transformações históricas do mundo do trabalho (totalidade e historicidade). Nesse sentido, é necessário compreender como as mudanças estruturais na economia e na política impactam a educação e o trabalho dos professores. O neoliberalismo, como ideologia e modelo econômico, tem desempenhado um papel central na reconfiguração das políticas educacionais em muitos países ao redor do mundo nas últimas décadas. Para compreender o impacto do neoliberalismo no trabalho docente, é fundamental examinar como essa abordagem tem moldado a educação em suas diversas facetas desde a sua origem.

O trabalho é um processo no qual o ser humano, por meio de sua ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Marx (1996) observa que o indivíduo se depara com a matéria natural como se fosse uma força da própria natureza, mobilizando suas capacidades físicas e mentais para dominá-la e torná-la benéfica para sua própria existência. Nesse sentido, o trabalho pode ser visto como a aplicação das capacidades humanas para propiciar o domínio da natureza, sendo responsável pela própria condição humana.

No campo da educação o trabalho docente também passou por uma evolução significativa ao longo da história, a educação é um conjunto de práticas e costumes que constituem fatos sociais, definindo a realidade educacional de cada época. Essa perspectiva do trabalho como uma atividade que envolve empenho e ação direta na transformação do mundo nos leva a considerar as transformações que ocorreram no papel do docente ao longo do tempo.

À medida que a sociedade avança, o trabalho se expande para além da simples transformação da matéria. Como apontado por Saviani (2015), o trabalho humano começa a englobar a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos e conhecimento. Surge, então, o conceito de "trabalho imaterial", que redefine a própria natureza do trabalho no contexto educacional. Freire (1987) vai além da visão tradicional do professor como transmissor de conteúdos. Para ele, o professor deve ser um mediador da aprendizagem, promovendo uma educação libertadora que fomente a consciência crítica dos alunos. Ele propõe um modelo pedagógico dialógico, no qual o conhecimento é construído de maneira colaborativa entre

professor e aluno, rompendo com as práticas pedagógicas tradicionais e dando espaço para abordagens mais democráticas.

No contexto contemporâneo, Libâneo (2013) destaca que o trabalho docente deve ser compreendido como uma prática reflexiva e intencional, voltada para a formação integral dos alunos. A docência moderna exige novas habilidades, incluindo o uso das tecnologias digitais e metodologias ativas, que transformam a relação entre ensino e aprendizagem, promovendo maior autonomia dos estudantes.

A evolução histórica do trabalho docente participa das transformações sociais, políticas e econômicas ao longo do tempo. De uma pedagogia tradicional à adoção de novas concepções pedagógicas, a docência passou de uma prática meramente transmissiva para um processo dinâmico e interativo. Diferentes correntes teóricas analisam esse trabalho a partir de perspectivas distintas, destacando suas contradições e desafios. A abordagem marxista, a teoria crítica e as concepções neoliberais são três visões fundamentais para compreender o papel do professor na contemporaneidade.

Na perspectiva marxista, o trabalho docente é entendido como parte da estrutura produtiva da sociedade, sendo diretamente influenciado pelas relações de produção capitalistas. Karl Marx (1867) argumenta que o trabalho é um elemento central na constituição da sociedade e que, sob o capitalismo, há uma divisão entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho. Nesse contexto, o professor é inserido como um trabalhador assalariado, cuja atividade é moldada pelas exigências do capital. A educação, nessa visão, assume um caráter contraditório: ao mesmo tempo em que pode reproduzir as ideologias da classe dominante, também tem potencial para despertar a consciência crítica e promover a transformação social.

A teoria crítica, influenciada pelos pensadores da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno e Jürgen Habermas, amplia essa análise ao destacar os processos de dominação cultural e ideológica presentes na educação. Nessa perspectiva, a educação deve ser compreendida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um campo permeado por relações de poder e por mecanismos de reprodução social e cultural que podem limitar a autonomia e a emancipação dos sujeitos (Adorno, 1995).

Por outro lado, a abordagem neoliberal sobre o trabalho docente se contrapõe às visões marxista e crítica ao enfatizar a eficiência, a produtividade e a adaptação da educação às exigências do mercado. O neoliberalismo, consolidado a partir das décadas de 1970 e 1980 com economistas como Milton Friedman e Friedrich Hayek, defende a redução do papel do Estado na economia e a primazia do setor privado na regulação da sociedade. Na educação, essa lógica

se manifesta na mercantilização do ensino, na implementação de métricas de desempenho e na valorização de competências técnicas em detrimento da formação humanística (Harvey, 2008).

O impacto do neoliberalismo na profissão docente tem sido profundo. A ênfase na mensuração de resultados e na responsabilização individual dos professores por índices de aprendizagem desconsidera as desigualdades estruturais do sistema educacional. Além disso, a precarização do trabalho docente, caracterizada por contratos temporários, baixos salários e intensificação das jornadas de trabalho, compromete a qualidade do ensino e o bem-estar dos educadores. Como aponta Kocka (*apud* PAULA, 2020), a expansão da lógica capitalista para diversas esferas sociais tem agravado a desigualdade e reduzido o papel do conhecimento crítico na formação dos cidadãos.

Apesar dessas tendências, tanto a teoria marxista quanto a teoria crítica sugerem caminhos para resistir à mercantilização da educação. A valorização do trabalho docente como prática social emancipatória e a defesa de políticas públicas que garantam condições dignas para os professores são fundamentais para contrapor os efeitos negativos do neoliberalismo. Estratégias como a educação popular, defendida por Freire, e a luta por direitos trabalhistas no setor educacional são exemplos de ações que visam fortalecer a autonomia docente e promover uma educação comprometida com a justiça social. Paulo Freire (1987) propõe uma pedagogia dialógica e libertadora, na qual o professor atua como mediador do conhecimento, incentivando a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

As diferentes abordagens sobre o trabalho docente revelam as disputas ideológicas em torno da educação. Enquanto o neoliberalismo busca adaptar a escola às demandas do mercado, a teoria crítica e a perspectiva marxista enfatizam a necessidade de compreender a educação como um espaço de transformação social. Ao refletirmos sobre as consequências do neoliberalismo, é essencial considerar suas raízes históricas mais profundas, com o capitalismo atuando como a base que determina a dinâmica das relações de trabalho, incluindo no campo educacional. O trabalho docente, que já enfrentava desafios em relação ao reconhecimento e à valorização, passou a ser ainda mais pressionado por mudanças no mercado, com novas exigências de produtividade, adequação às normas de mercado e competitividade.

A redução da intervenção estatal e a valorização do mercado como regulador das atividades econômicas não se limitam à reestruturação da economia, mas também alteram as bases da educação, transformando-a em um bem mercantilizado. Como consequência, os educadores são cada vez mais pressionados por critérios de desempenho e produtividade. O avanço do neoliberalismo tem promovido uma abordagem tecnicista, que valoriza indicadores quantitativos em detrimento da formação crítica e emancipatória.

Para enfrentar os desafios que se apresentam na educação pós-moderna e neoliberal, propõe-se a pedagogia das competências, que valoriza um professor com perfil tecnicista, focado em habilidades e competências operacionais. Esse modelo busca formar indivíduos que atendam às exigências do mercado, priorizando resultados e eficiência, o que, conseqüentemente, pode levar à formação de sujeitos mais passivos e subservientes, alinhados às demandas econômicas (Orso, 2008). Saviani (2013) analisa a consolidação da pedagogia tecnicista no Brasil entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1980, destacando que essa concepção se fundamentava na ideia de neutralidade científica e nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, aproximando a organização escolar da lógica empresarial.

Ao destacar a docência como prática política, reafirma-se a perspectiva freiriana de que educar é um ato comprometido com a transformação da realidade. Para Freire (1987), a educação deve constituir-se como prática de humanização, possibilitando aos sujeitos a construção da consciência crítica e a transformação das condições sociais opressoras. Nesse diapasão, a defesa de políticas públicas que valorizem o trabalho docente e resgatem sua autonomia pedagógica torna-se, portanto, condição indispensável para a construção de uma escola pública crítica, democrática e voltada à formação de sujeitos conscientes e atuantes na sociedade.

A partir da crise do modelo fordista de produção, intensificada nas décadas finais do século XX, consolidou-se um processo de reestruturação produtiva baseado na chamada acumulação flexível, conforme analisado por Harvey (1992). Esse processo introduziu novas formas de gestão, flexibilização contratual, intensificação do trabalho e ampliação de mecanismos de controle. Tais transformações não se restringiram ao setor industrial, estendendo-se também ao campo educacional, onde passaram a incidir sobre a organização do trabalho docente e sobre as políticas públicas de educação.

No atual contexto neoliberal, as políticas educacionais estão cada vez mais voltadas para a privatização e a competição, reduzindo o papel do Estado na provisão de serviços públicos, incluindo a educação. Esse processo de privatização tem alterado significativamente a estrutura educacional e apresenta desafios profundos para o trabalho docente, criando uma realidade de precarização e exclusão social. Segundo Carnoy (1987), a compreensão das teorias do Estado é essencial para analisar como essas políticas afetam tanto a qualidade da educação quanto as condições de trabalho dos professores.

Para Harvey (2008), no capitalismo, o espaço não é um cenário passivo, mas uma ferramenta ativa para a acumulação de capital. As dinâmicas de mercado moldam o espaço

urbano, resultando em segregação social e desigualdades. Essas dinâmicas também se refletem no campo educacional, onde as instituições escolares são reorganizadas para atender a interesses privatistas, criando uma geopolítica educacional excludente e geradora de desigualdade. Essa reorganização espacial e institucional repercute diretamente na distribuição de recursos, na segmentação das redes de ensino e na diferenciação das condições de trabalho docente, reforçando desigualdades estruturais entre escolas e territórios.

Mas é igualmente fundamental compreender o neoliberalismo como uma racionalidade política que se estende para além da economia, moldando subjetividades e instituindo uma lógica de competitividade, eficiência e individualismo em todos os setores, inclusive a educação (Dardot; Laval, 2016). Essa lógica de acumulação também se aplica à educação no contexto neoliberal. Dardot e Laval (2018) explicam que, sob o neoliberalismo, a educação é tratada como um ativo econômico, moldado para atender às exigências do mercado. Esse movimento reconfigura as relações sociais e políticas, perpetuando desigualdades sociais e econômicas. Laval (2004), critica a mercantilização da educação, argumentando que a aplicação de lógicas empresariais degrada os valores educacionais fundamentais e prioriza o lucro sobre os interesses sociais e formativos. Nesse cenário, o trabalho docente passa a ser progressivamente submetido a parâmetros gerenciais, metas de desempenho e indicadores quantitativos que redefinem sua natureza, deslocando-o de uma prática formativa ampla para uma atividade regulada por critérios de produtividade e eficiência.

No Brasil, iniciativas como o Novo Ensino Médio são frequentemente citadas como reflexos dessa lógica, ao propor itinerários formativos que priorizam a empregabilidade em detrimento da formação integral e crítica. Essa concepção instrumental de educação, que vê a escola apenas como um mecanismo de preparação para o mercado de trabalho, enfraquece a formação cidadã e crítica que a educação pública deve proporcionar. A noção de qualidade também é capturada por essa racionalidade, sendo entendida como um conjunto de competências que prepara os indivíduos para atender às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente e técnico. Essa concepção, segundo Chirinéa e Brandão (2015), também não considera as necessidades formativas da escola pública enquanto direito social, mas é formulada por organismos multilaterais com o objetivo de adequar a educação às exigências da reestruturação produtiva do capitalismo. Essa redefinição da qualidade educacional, ao ser apropriada por interesses do capital, subordina a função social da escola a finalidades econômicas, esvaziando sua dimensão crítica, cidadã e inclusiva. Tal movimento impacta diretamente o trabalho docente, ao restringir a autonomia curricular e ao subordinar as práticas pedagógicas a objetivos previamente definidos por políticas externas à realidade escolar.

É possível observar esse fenômeno em práticas como os rankings escolares baseados em avaliações padronizadas (como o IDEB), que incentivam uma cultura de competição entre instituições, mascarando desigualdades estruturais e empurrando escolas para uma lógica produtivista. Esses mecanismos de avaliação, ao priorizarem o desempenho quantitativo, não refletem as complexidades da realidade escolar, negligenciando aspectos como a gestão, as condições de trabalho e a formação dos professores. Além disso, instauram processos de responsabilização individual do docente pelos resultados educacionais, intensificando o controle sobre sua prática e ampliando a pressão por cumprimento de metas. A privatização indireta, por meio de Organizações Sociais, parcerias público-privadas e programas de terceirização, também amplia o controle privado sobre os serviços públicos de educação, afetando diretamente a autonomia pedagógica das escolas.

2.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

A precarização do trabalho docente é uma consequência direta do neoliberalismo, que promove desregulamentação e flexibilização. Mészáros (2008) aponta que essas condições têm raízes na operação do sistema capitalista, especialmente em crises socioeconômicas, onde a flexibilidade do trabalho e a precarização são justificadas, exacerbando as dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores. Nesse sentido, a precarização não deve ser compreendida como um fenômeno conjuntural, mas como expressão estrutural das contradições do capital, que se reorganiza continuamente para manter suas taxas de acumulação.

A partir das análises de Hargreaves (1998), é possível identificar diferentes expressões da intensificação do trabalho docente, que se manifestam no aumento quantitativo de tarefas, na ampliação das exigências burocráticas e no desgaste emocional decorrente da responsabilização individual. As transformações no mundo do trabalho, marcadas pela flexibilização dos contratos, contribuem para a intensificação do sobretrabalho e ampliam os mecanismos de exploração da mais-valia, impactando diretamente a organização social e educacional (MARQUES; PREVITALI, 2020). A terceirização exemplifica como a desregulamentação afeta o setor educacional, ampliando a extração de mais-valor em espaços privados e públicos (Antunes, 2018). No campo educacional, essa dinâmica se expressa na ampliação de contratos temporários, vínculos instáveis e formas atípicas de contratação, que fragilizam a carreira docente e reduzem sua autonomia profissional.

Embora o ordenamento jurídico brasileiro estabeleça a valorização dos profissionais da educação como um princípio constitucional, conforme o artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988 e reforce tal prerrogativa no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura a formação continuada, ingresso por concurso público e remuneração condigna, a efetivação desses direitos tem sido fortemente fragilizada diante da racionalidade neoliberal que orienta as reformas educacionais. A crescente desregulamentação das relações de trabalho no setor público compromete a concretização de políticas que garantam condições adequadas de exercício profissional, precarizando ainda mais o cotidiano docente. Observa-se, assim, uma tensão (contradição) permanente entre o marco legal da valorização e as práticas concretas de gestão educacional, marcadas por contenção orçamentária, congelamento salarial e flexibilização de direitos.

A intensificação do trabalho docente, marcada por exigências burocráticas, metas de desempenho e avaliações constantes, compromete a saúde mental dos professores e enfraquece o compromisso pedagógico com uma formação crítica e emancipadora. A lógica produtivista, orientada por métricas e indicadores de rendimento, transforma o fazer pedagógico em uma atividade fragmentada, submetida a pressões que desconsideram as dimensões humanas e sociais do ensino (Antunes, 2018). Essa sobrecarga de trabalho está diretamente relacionada ao aumento de quadros de estresse, ansiedade e esgotamento emocional entre os docentes, como demonstram estudos realizados em diversas redes públicas de ensino (Oliveira, 2010). A precarização das condições de trabalho, aliada ao controle por resultados, não apenas adocece, mas também esvazia o sentido formativo da educação, reduzindo-a a uma função meramente instrumental. A pesquisa realizada pela Fiocruz revelou que mais de 65% dos professores relataram sintomas de sofrimento psíquico relacionados à pressão institucional (Fiocruz, 2021). Esse processo evidencia a articulação entre intensificação, controle e responsabilização individual, elementos centrais da regulação contemporânea do trabalho docente.

Esse fenômeno também é visível na implementação de currículos padronizados e políticas educacionais com viés tecnicista, que limitam a expressão e a criatividade dos docentes, dificultando práticas pedagógicas que se conectem com a realidade social dos estudantes e promovam sua formação integral (Feitosa, 2019). No Brasil, as políticas neoliberais começaram a ser implementadas a partir da década de 1980, impulsionadas pela ascensão da globalização e por reformas orientadas por organismos financeiros internacionais. Essas transformações promoveram o alinhamento da educação às demandas do mercado de trabalho, tratando-a progressivamente como mercadoria. Agências multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), passaram a influenciar diretamente as diretrizes educacionais do país (Dourado, 2007). Essa influência se materializa na formulação de políticas de avaliação em larga escala, na indução de reformas curriculares e na redefinição dos mecanismos de financiamento da educação básica.

A noção de qualidade na educação, sob influência dessas agências, deixa de ser compreendida como um direito do cidadão garantido pelos sistemas públicos de ensino e passa a ser concebida como um instrumento estratégico para a inserção no mercado de trabalho. Essa concepção relaciona a qualidade ao desenvolvimento de competências abstratas e intelectuais que atendam às exigências da reestruturação produtiva do capitalismo, atribuindo à educação um papel central na redução da pobreza e no crescimento econômico dos países em desenvolvimento (Chirinéa; Brandão, 2015). Dessa forma, consolida-se uma redefinição da função social da escola pública, que passa a operar segundo parâmetros de eficiência, desempenho e competitividade.

Neves (1994) analisou as propostas educacionais dos empresários brasileiros nas décadas de 1980 e 1990, mostrando que a Confederação Nacional da Indústria (CNI) passou por uma reorganização para se adaptar às mudanças do cenário produtivo internacional. Essa adaptação envolveu uma maior ênfase em produtividade e competitividade, refletindo o impacto dessas transformações na educação (Frigotto, 2010). Tal movimento reforça a aproximação entre projeto empresarial e política educacional, intensificando a subordinação da escola às demandas do capital. Como argumenta Laval, "o novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica" (Laval, 2018, p. 33). Experiências semelhantes foram observadas em países como Chile, Estados Unidos e Inglaterra, cujas reformas educacionais se fundamentaram em políticas de vouchers, meritocracia e gestão por resultados. Essas reformas buscaram aproximar a escola das exigências do mercado, priorizando critérios como eficiência funcional, produtividade e controle por desempenho. Em contextos como o britânico e o norte-americano, essas políticas foram marcadas pela introdução de lógicas empresariais na administração escolar, pressionando professores e gestores a seguirem modelos industriais de organização e avaliação (Apple, 2001). Os estudos críticos demonstram que tais modelos não foram capazes de promover a equidade educacional, contribuindo, ao contrário, para a intensificação das desigualdades estruturais. No Brasil, tais tendências assumem contornos próprios, articulando-se às desigualdades históricas regionais e às fragilidades das redes públicas municipais e estaduais.

Vale lembrar que, Saviani (2015) ressalta a importância do "trabalho imaterial", que inclui a produção de ideias, valores e conhecimentos, como uma dimensão essencial do trabalho humano. Para ele, o "trabalho material" envolve a produção de bens tangíveis, enquanto o "trabalho imaterial" diz respeito à produção de conhecimento e cultura. Com base nessa concepção crítica, propõe-se uma educação voltada para a formação humana integral, centrada

na emancipação, na justiça social e na democracia. Karl Marx oferece uma perspectiva humanista e ontológica sobre o trabalho. Para Marx, "antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza" (Marx, 1996, p. 297). Essa definição ressalta o trabalho como uma atividade que envolve esforço físico e mental para transformar o mundo ao seu redor. Ao recuperar essa concepção ontológica, reafirma-se o trabalho docente como prática criadora, histórica e socialmente situada, e não como mera execução de tarefas prescritas por políticas externas.

A reflexão sobre o trabalho docente, especialmente no contexto neoliberal, levanta questões importantes sobre o futuro da educação. É necessário repensar o papel da escola e do professor em uma sociedade cada vez mais orientada pelo mercado, buscando preservar a dimensão humana e crítica da educação. A articulação com os movimentos sociais, sindicatos de professores e redes de educação popular pode constituir estratégias de resistência ao avanço da mercantilização. Conforme afirmado anteriormente, uma das manifestações mais evidentes da racionalidade neoliberal é o uso de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para definir o sucesso escolar. Embora úteis para diagnóstico, esses instrumentos frequentemente não representam a totalidade do processo educativo. Para Chirinéa e Brandão (2015), o IDEB expressa apenas um recorte da realidade escolar, deixando de considerar variáveis fundamentais como a gestão, a formação e as condições de trabalho dos professores, o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e a permanência dos alunos. Esse uso limitado e reducionista de indicadores reforça a lógica da eficiência e invisibiliza os elementos estruturais que condicionam o trabalho nas escolas públicas. Ao privilegiar resultados mensuráveis, tais mecanismos reforçam processos de responsabilização individual e ocultam as determinações estruturais que incidem sobre o trabalho docente, contribuindo para a naturalização da precarização.

3 A ESCOLA DO CAMPO E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

A educação oferecida às populações que vivem fora dos centros urbanos no Brasil tem sido historicamente marcada por contradições e disputas. Nesse contexto, é essencial compreender a diferença entre os conceitos de educação rural e educação do campo, para alinhar a discussão teórica e empírica ao título desta dissertação. Enquanto a educação rural representa uma visão tradicional e funcionalista, voltada para a formação de mão de obra subalterna ao capital, a educação do campo emerge como um projeto político-pedagógico impulsionado pelos movimentos sociais, que visa respeitar os saberes, culturas e modos de vida dos povos do campo. Entretanto, no município de Mazagão, observa-se que a realidade educacional ainda se insere no modelo da educação rural tradicional, marcado pela precarização estrutural, invisibilidade cultural e desarticulação com os sujeitos do campo. Os princípios da educação do campo como gestão participativa, currículo contextualizado e valorização da identidade camponesa não foram incorporados às práticas escolares locais, evidenciando uma lacuna entre o discurso normativo e a prática pedagógica efetiva.

Conforme o que foi argumentado na seção anterior, o avanço do neoliberalismo no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, produziu transformações profundas nas políticas públicas e nas relações de trabalho em diversas áreas, incluindo a educação. No contexto da escola pública, essas mudanças impactaram diretamente as condições de trabalho docente, precarizando vínculos, reduzindo investimentos e impondo uma lógica gerencialista voltada à produtividade e à eficiência, em detrimento da qualidade social da educação. Esses efeitos são ainda mais sentidos nas escolas do campo, onde as desigualdades estruturais históricas se somam à negligência do Estado, criando um cenário de múltiplos desafios para os profissionais da educação.

A presente seção tem como finalidade analisar criticamente as condições de trabalho docente no campo brasileiro à luz das transformações neoliberais. Para isso, parte-se de uma reflexão sobre as concepções de educação rural e Educação do Campo, compreendidas como expressões de projetos societários distintos e, por vezes, antagônicos. Enquanto a educação rural tradicional se alinha aos interesses do capital, visando à formação de mão de obra subordinada, a Educação do Campo surge como um projeto político-pedagógico construído a partir das lutas dos movimentos sociais camponeses, reivindicando uma escola vinculada aos saberes, territórios e modos de vida dos povos do campo.

A partir dessa distinção conceitual o capítulo problematiza os efeitos das políticas neoliberais nas escolas do campo, com destaque para a precarização das condições materiais e

estruturais, a ausência de formação específica para os docentes, a desvalorização da profissão e a desconexão entre o currículo escolar e a realidade das comunidades rurais. Além disso, são abordadas as tensões entre os modelos de gestão educacional impostos pelos sistemas de ensino e as práticas pedagógicas emancipadoras construídas coletivamente com as populações do campo. Tendo em conta a categoria contradição, ressalta-se que as experiências de educação popular, a pedagogia histórico-crítica e os movimentos de resistência docente emergem como alternativas concretas à lógica neoliberal e à instrumentalização da educação. Essas experiências evidenciam que o trabalho docente pode assumir caráter contra hegemônico, tensionando as formas de regulação impostas pelo mercado. Neste sentido, a seção busca evidenciar que, apesar dos retrocessos e da fragilização das políticas públicas, os sujeitos do campo especialmente os educadores continuam mobilizados na construção de práticas pedagógicas enraizadas em suas realidades e voltadas para a transformação social. O professor do campo é apresentado não apenas como trabalhador precarizado, mas como mediador cultural e agente político, cuja atuação é fundamental para consolidar uma educação democrática, popular e territorialmente contextualizada.

Para compreender as condições de trabalho dos professores nas escolas do campo, é imprescindível resgatar os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos que dão origem ao projeto da Educação do Campo. Essa abordagem permite distinguir esse projeto das concepções tradicionais de educação rural, que historicamente atenderam a interesses do capital e da reprodução social desigual. A seguir, serão discutidos os princípios da Educação do Campo como projeto político emancipatório, fruto da luta dos movimentos sociais e da resistência das populações camponesas.

3.1 EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS SOCIAIS E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA

A Educação do Campo emerge das lutas históricas dos movimentos sociais rurais, especialmente a partir da década de 1990, como crítica ao modelo tradicional de educação rural, historicamente articulado à reprodução das desigualdades no campo brasileiro. Diferentemente dessa concepção marcada pela adaptação dos sujeitos às exigências da produção capitalista e às políticas compensatórias do Estado, a Educação do Campo constitui-se como projeto político-pedagógico vinculado às demandas concretas dos povos do campo, defendendo uma formação humana integral, contextualizada e comprometida com a transformação social.

Sua formulação está diretamente associada às mobilizações protagonizadas por movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos e

organizações populares, que passaram a reivindicar não apenas acesso à escola, mas uma escola comprometida com a realidade social, cultural e produtiva das comunidades camponesas. Como destacam Caldart (2004) e Molina (2012), a Educação do Campo emerge no interior dessas lutas coletivas, afirmando-se como parte da disputa por direitos, reconhecimento e justiça social, rompendo com a tradição assistencialista historicamente atribuída à chamada educação rural no Brasil.

Nesta pesquisa, a Educação do Campo é assumida como projeto político contra-hegemônico, articulado às lutas por terra, trabalho, cultura e educação. Não se trata apenas de uma modalidade educacional localizada em áreas rurais, mas de uma concepção político-pedagógica que tensiona a subordinação da escola às demandas do mercado, afirmando os sujeitos camponeses como protagonistas de sua própria história e de seus processos formativos. A proposta fundamenta-se na articulação entre educação e trabalho, compreendendo o trabalho como princípio educativo, conforme discutido por autores da pedagogia histórico-crítica. Nessa perspectiva, o trabalho não é reduzido à dimensão produtivista, mas entendido como atividade ontológica que media a relação entre ser humano e natureza, constituindo base da formação humana. Assim, a escola do campo deve dialogar com os saberes, práticas e modos de vida das comunidades, respeitando suas territorialidades e dinâmicas sociais.

A categoria território assume papel central nessa análise. Não é concebido apenas como espaço físico, mas como construção social marcada por relações de poder e conflitos. No contexto amazônico, observam-se disputas entre projetos vinculados ao agronegócio, à mineração e à exploração madeireira e os modos de vida camponeses, ribeirinhos e tradicionais. A Educação do Campo insere-se nesse território em disputa como prática de resistência e afirmação identitária. O processo de institucionalização dessa proposta representou conquista importante dos movimentos sociais. A Resolução CNE/CEB nº 1/2002 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo suas especificidades socioculturais e territoriais. Posteriormente, o Decreto nº 7.352/2010 consolidou a Política de Educação do Campo e institucionalizou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) como política pública permanente. Durante os anos 2000, iniciativas como a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) ampliaram o reconhecimento da diversidade educacional e fomentaram políticas específicas voltadas às populações do campo.

Entretanto, a consolidação da Educação do Campo como política pública nunca ocorreu de forma linear. As conquistas institucionais permaneceram tensionadas por limites estruturais, disputas políticas e pela permanência de práticas vinculadas ao modelo tradicional de escola

rural. Ainda que os marcos normativos representem avanços significativos, sua efetivação concreta depende das condições materiais, do financiamento público e da correlação de forças no interior do Estado. É nesse cenário contraditório que se inscrevem as condições concretas de trabalho docente nas escolas do campo, analisadas a seguir.

A história da educação rural no Brasil está profundamente vinculada à formação do campo sob a lógica do latifúndio, da concentração fundiária e da exploração da força de trabalho. Desde o período colonial, o modelo agrário beneficiou grandes proprietários e marginalizou trabalhadores rurais, estruturando uma organização social marcada pela subordinação das populações camponesas às dinâmicas do mercado. Nesse contexto, a escola rural, quando existente, cumpria função de reprodução da ordem estabelecida, formando sujeitos para o trabalho subordinado e adaptado às exigências da produção agrícola capitalista. Como analisa Saviani (2013), concepções educacionais de caráter utilitarista reduzem a escola à preparação de mão de obra para o mercado. No meio rural, essa lógica esteve historicamente articulada aos interesses das elites agrárias, contribuindo para a manutenção da estrutura social desigual (Caldart, 2002).

Historicamente, essa forma de educação negava os saberes, culturas e identidades dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que privilegiava referenciais urbanos e industriais. Currículo, calendário e métodos pedagógicos eram definidos a partir do centro urbano, sem diálogo com as territorialidades camponesas, reforçando a hierarquização entre campo e cidade. Com o avanço das políticas neoliberais nas décadas de 1990 e 2000, essa racionalidade se intensificou. Conforme observa Gentili (1996), a educação passou a ser gerida segundo parâmetros empresariais, com foco em resultados, metas e padronização. Nas escolas do campo, essa lógica se somou à histórica negligência estatal, agravando a precarização estrutural.

A política de nucleação e o fechamento de escolas rurais, analisados por Hage (2014), evidenciam uma racionalidade econômica que prioriza a redução de custos em detrimento da permanência das comunidades em seus territórios. A precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias percorridas por estudantes e docentes, a instabilidade no emprego e o acúmulo de funções pelos professores compõem um cenário que impacta diretamente o trabalho docente. Como destaca Monlevade (2000, p. 76), o aumento da jornada e da carga de trabalho compromete a qualidade do ensino e a dedicação pedagógica.

Essa realidade evidencia que a educação rural, quando subordinada à lógica da acumulação capitalista, tende a reproduzir desigualdades estruturais. Tal constatação reforça a compreensão de que a Educação do Campo surge como contraponto histórico a esse modelo, afirmando-se como projeto político voltado à superação dessas limitações.

A emergência da Educação do Campo deve ser compreendida no interior das lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores rurais a partir da década de 1990. Conforme discutido por Costa (2022), trata-se de construção histórica vinculada às mobilizações sociais, especialmente às experiências organizativas do MST. O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, constituiu marco na sistematização de uma proposta pedagógica vinculada às realidades do campo. Em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo consolidou a expressão “Educação do Campo” como categoria política e pedagógica, diferenciando-a da educação rural tradicional (Caldart, 2004).

No plano normativo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 representou avanço ao reconhecer que a identidade das escolas do campo deve estar ancorada nas especificidades sociais, culturais e produtivas das comunidades rurais. O Decreto nº 7.352/2010 consolidou a Política de Educação do Campo e regulamentou o PRONERA, fortalecendo o reconhecimento institucional dessas demandas. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado em 2007, buscou apoiar a formação de professores para atuar nas escolas do campo por meio das licenciaturas específicas, enquanto a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada no âmbito do Ministério da Educação em 2004 e ampliada em 2011, passou a coordenar políticas educacionais voltadas à diversidade e às populações historicamente excluídas. Contudo, conforme Molina e Freitas (2011), os avanços normativos não se traduziram automaticamente em transformações concretas nas escolas rurais e a partir de 2016, observa-se processo de enfraquecimento dessas políticas com redução de investimentos e descontinuidade de programas (Souza, 2020).

As escolas rurais da Amazônia, especialmente as ribeirinhas, enfrentam desafios específicos relacionados ao isolamento geográfico, à infraestrutura precária e à predominância de turmas multisseriadas. Segundo Hage (2005), as escolas multisseriadas na região amazônica caracterizam-se pela nucleação de diferentes séries em uma mesma sala de aula, geralmente sob responsabilidade de um único professor, que precisa desenvolver simultaneamente múltiplas estratégias pedagógicas para atender estudantes em diferentes etapas de escolarização. Essa configuração não resulta de uma escolha pedagógica consciente, mas sim do abandono histórico das populações rurais pelo poder público. A multisseriação na Amazônia não pode ser compreendida apenas como uma "solução técnica" para baixa densidade demográfica, mas como expressão da desigualdade territorial estrutural que marca a educação do campo brasileiro. Nas escolas ribeirinhas, esses desafios se intensificam pela dependência do

transporte fluvial, pela ausência de energia elétrica regular e pela rotatividade docente causada pelas difíceis condições de acesso e permanência nos territórios rurais (Hage, 2014).

Como alerta Caldart (2002, p. 19), por trás dos dados estatísticos “está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar”, com identidades próprias e demandas específicas. Dados do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE, 2019) indicam que o investimento médio por aluno na Amazônia Legal foi de R\$ 5.776,00, enquanto nas demais regiões a média alcançou R\$ 6.844,00. Considerando os elevados custos logísticos da região, essa disparidade revela desigualdade estrutural no financiamento educacional. O Radar Amazônico (2022) aponta que tal cenário penaliza os territórios mais isolados, reforçando assimetrias históricas. No município de Mazagão, foco desta pesquisa, as escolas rurais enfrentam limitações de acesso, conectividade e fornecimento regular de materiais. A logística para garantir merenda, manutenção predial e presença contínua de profissionais é complexa e onerosa.

Outro desafio central reside na inadequação curricular. Os materiais didáticos e o currículo oficial são, em grande parte, concebidos sob lógica urbana e homogênea, desconsiderando ciclos agrícolas, festas populares, saberes tradicionais e ritmos comunitários. Durante muito tempo, o currículo funcionou como instrumento de homogeneização cultural. Como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 27), “não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo [...]”, vinculadas à história e à cultura do povo trabalhador. A prática pedagógica, portanto, insere-se em uma tensão constante entre currículo prescrito e realidade vivida. O educador precisa “ler a leitura de mundo” dos educandos. Isso implica partir da realidade concreta, valorizando saberes locais e articulando-os com conhecimentos científicos (Freire, 1997, p. 90).

Nesse cenário, muitos educadores constroem práticas de resistência, como hortas comunitárias, feiras culturais, rodas de conversa, oficinas de saberes tradicionais e projetos integradores que articulam escola e território. Contudo, essa criatividade pedagógica não pode ocultar o abandono estrutural do Estado. Como analisa Frigotto (2010), a ampliação do acesso à educação pública precisa estar acompanhada de condições materiais efetivas, sob pena de reduzir o direito à educação a uma formalidade esvaziada. De modo complementar, Oliveira (2006) destaca que a efetivação desse direito depende de condições objetivas de trabalho docente, estabilidade profissional e infraestrutura adequada, elementos frequentemente comprometidos em contextos de regulação neoliberal.

3.2 O EDUCADOR COMO MEDIADOR CULTURAL E ARTICULADOR TERRITORIAL

A valorização do magistério constitui princípio constitucional inscrito no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que estabelece, entre os fundamentos do ensino, a valorização dos profissionais da educação escolar. Contudo, a materialidade das condições de trabalho dos professores do campo revela que esse princípio permanece, em grande medida, como promessa formal não plenamente efetivada. A docência rural tem sido historicamente marcada por vínculos precários, remuneração insuficiente, jornadas exaustivas, limitações estruturais e ausência de políticas específicas que considerem as particularidades territoriais e socioculturais do campo.

Dessa maneira, Gatti e Barreto (2017) demonstram que, no conjunto da educação básica brasileira, os professores enfrentam baixos salários, sobrecarga de trabalho e insuficiente apoio institucional. Nas áreas rurais, tais condições tendem a se agravar em razão das desigualdades históricas entre campo e cidade, da precariedade da infraestrutura e da limitada presença do Estado. Esse cenário não pode ser compreendido como circunstancial, mas como expressão de determinações estruturais que atravessam a organização social do trabalho no capitalismo periférico. No contexto do campo, a racionalidade neoliberal assume contornos ainda mais contraditórios que nas cidades, uma vez que os indicadores de desempenho desconsideram as desigualdades materiais e territoriais que condicionam o trabalho docente. A avaliação baseada em métricas padronizadas ignora que escolas rurais operam sob condições profundamente distintas daquelas encontradas nos centros urbanos.

Entretanto, mesmo diante desse cenário, o campo educacional não se apresenta como espaço de passividade. Emergindo das próprias contradições do sistema, manifestam-se formas de resistência coletiva e construção de alternativas. Professores organizam redes colaborativas, participam de fóruns de educação do campo, articulam-se com movimentos sociais e fortalecem práticas pedagógicas comprometidas com a realidade das comunidades. Essas ações revelam que a docência no campo não se limita à reprodução das determinações estruturais, mas incorpora dimensões de luta e afirmação de direitos.

Cabe ressaltar que a valorização docente, portanto, não pode ser reduzida à dimensão salarial ainda que esta seja central. Ela envolve reconhecimento simbólico, estabilidade profissional, carreira estruturada, formação continuada contextualizada e condições materiais adequadas ao exercício do trabalho pedagógico. Como afirma Saviani (2015), garantir o direito à educação implica assegurar condições dignas àqueles que a concretizam cotidianamente. No caso da educação do campo, isso exige políticas públicas articuladas que reconheçam as

especificidades territoriais, superem a lógica compensatória e promovam a efetiva integração entre valorização profissional e projeto social de educação emancipadora.

Assim, a valorização dos educadores do campo deve ser compreendida como parte integrante da luta mais ampla pela democratização das relações sociais e pela superação das desigualdades históricas que estruturam o território amazônico e o campo brasileiro. Sob a ótica histórico-dialética, trata-se de compreender que a precarização do trabalho docente não é mero desajuste administrativo, mas expressão das contradições entre capital, Estado e direito social à educação.

A valorização dos saberes locais constitui um dos pilares estruturantes da Educação do Campo, na medida em que reconhece como legítimas as formas de conhecimento produzidas nas experiências históricas e nas práticas cotidianas dos povos do campo, das águas e das florestas. Esses saberes não são acessórios ao currículo escolar, mas expressões concretas de modos de vida, racionalidades próprias e formas específicas de relação com o território. Reconhecê-los implica tensionar e superar a lógica colonial e eurocêntrica do conhecimento único, que historicamente hierarquizou culturas e invisibilizou epistemologias populares.

Como afirma Freire (1996, p. 17), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Tal afirmação adquire centralidade no contexto rural, onde o ato educativo precisa partir da escuta sensível e do reconhecimento da oralidade, do saber agroecológico, das práticas comunitárias, das tradições culturais e da relação simbólica e material com a terra. O educador do campo, nesse sentido, não pode limitar-se à transmissão de conteúdos formalmente prescritos, mas deve assumir uma postura dialógica, capaz de articular conhecimentos científicos e saberes produzidos na experiência social dos estudantes.

Para Caldart (2002), não é possível pensar a educação do campo sem reconhecer o campo como espaço social específico e os sujeitos que nele vivem como portadores de identidade, história e cultura próprias. A escola, nesse sentido, não pode se constituir como instância isolada do território ou como instrumento de negação das identidades camponesas, mas deve articular-se às dinâmicas socioterritoriais, conectando os conteúdos escolares às memórias, às lutas e às práticas culturais das comunidades. Assim, o educador assume papel central na mediação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida, contribuindo para a formação de sujeitos sociais e políticos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo frequentemente extrapolam os limites físicos da sala de aula, materializando-se em hortas comunitárias, feiras agroecológicas, encontros intergeracionais, celebrações culturais e atividades vinculadas aos ciclos produtivos locais. Essas experiências ampliam o conceito de espaço educativo e reforçam

o caráter comunitário da formação. Como propõe Gadotti (1998), a educação deve ser processo coletivo, envolvendo escola e comunidade, o que pressupõe participação, diálogo e corresponsabilidade na construção do projeto pedagógico.

Entretanto, a concretização dessa proposta enfrenta limites estruturais significativos. A análise das condições materiais e pedagógicas das escolas rurais evidencia uma profunda contradição entre os princípios defendidos pela Educação do Campo e a realidade vivenciada pelos docentes. A ausência de políticas públicas efetivas, a fragilidade dos vínculos contratuais e a insuficiência de formação específica revelam um distanciamento entre o discurso normativo e a prática concreta, impondo obstáculos à consolidação de uma escola verdadeiramente enraizada no território.

Essa tensão entre projeto e realidade reforça a necessidade de investigação empírica sobre como tais contradições se manifestam no cotidiano escolar. No caso específico do município de Mazagão, compreender a atuação dos docentes como mediadores culturais e articuladores territoriais exige analisar as condições objetivas de trabalho, as estratégias de resistência e os limites institucionais que atravessam a prática pedagógica dimensão que será aprofundada no capítulo seguinte.

4. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL DE MAZAGÃO-AP

Esta seção analisa e interpreta as condições de trabalho docente na educação básica rural do município de Mazagão-AP, a partir dos dados empíricos produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras nas escolas citadas, observação direta realizada durante visitas *in loco* e registros fotográficos das unidades escolares investigadas. Conforme metodologia apresentada na Introdução, procedeu-se à análise de conteúdo de Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, articuladas ao referencial teórico-metodológico adotado, que possibilita compreender as condições de trabalho docente como parte de uma totalidade histórica, social e territorial marcada por contradições.

Dos seis docentes que atuavam nas escolas investigadas no período da pesquisa, quatro participaram voluntariamente das entrevistas. A recusa das demais não é uma limitação da pesquisa, mas sim um ponto central de análise. Em cenários de isolamento e trabalho precário, a recusa pode indicar medo, sobrecarga ou até a aceitação de condições ruins. A situação descrita permite compreender que a recusa à participação na pesquisa não pode ser interpretada apenas como escolha individual, mas como expressão das condições estruturais que marcam o trabalho docente nas áreas rurais. A instabilidade contratual, a dependência de agentes políticos locais e a rotatividade forçada produzem um ambiente de insegurança que tende a inibir posicionamentos críticos, inclusive no âmbito da pesquisa acadêmica. Nesse contexto, o silêncio também se constitui como dado revelador das relações de poder que atravessam o território (Haje, 2011). Essa compreensão permite reconhecer que as escolhas dos sujeitos são produzidas em contextos concretos de relações sociais, políticas e institucionais, não podendo ser dissociadas das condições objetivas em que se realizam. Sob a perspectiva histórico-dialética, a ação dos sujeitos não pode ser compreendida de forma isolada ou voluntarista, uma vez que se realiza sob condições objetivas historicamente determinadas. Nesse sentido, conforme afirma Karl Marx, em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, “os homens fazem a própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2011, p. 25).

Em síntese, a recusa à participação na pesquisa não deve ser interpretada como decisão puramente individual, mas como expressão das circunstâncias objetivas que configuram o trabalho docente, marcadas por instabilidade, pressões políticas locais e precarização das relações de trabalho.

Quadro 1 – Perfil dos Docentes entrevistados

Sexo	Idade	Formação	Vínculo	Tempo no magistério	Tempo na zona rural
Feminino	29 anos	Licenciatura em Educação do Campo (Ciências Agrárias e Biologia) e Licenciatura em Pedagogia	Contrato	5 anos	5 anos
Feminino	56 anos	Magistério	Contrato	30 anos	2 anos
Feminino	22 anos	Licenciatura em Pedagogia	Contrato	Não informado	5 anos
Feminino	47 anos	Magistério, Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Inclusiva	Contrato	23 anos	1 ano

Fonte: Elaboração do autor

O quadro apresentado evidencia o perfil das quatro docentes participantes da pesquisa, todas mulheres, com idades entre 22 e 56 anos, atuando em diferentes escolas da zona rural do município de Mazagão-AP. A predominância feminina no magistério pode ser compreendida à luz do materialismo histórico-dialético, na medida em que as formas de organização do trabalho na sociedade capitalista influenciam diretamente a distribuição dos sujeitos nas diferentes atividades sociais. Conforme Karl Marx, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas o seu ser social que determina a sua consciência” (MARX, 2008, p. 47), o que permite compreender que a inserção das mulheres em profissões como o magistério resulta de determinações históricas e sociais, e não de disposições naturais.

Essa interpretação encontra respaldo em dados empíricos da realidade educacional brasileira. Informações do Censo Escolar indicam que a docência na educação básica é majoritariamente feminina, representando cerca de 79% do total de professores (INEP, 2023). Nos anos iniciais do ensino fundamental, essa proporção é ainda mais acentuada, alcançando aproximadamente 88% de mulheres, enquanto os homens correspondem a cerca de 12% (INEP, 2021).

Tais dados evidenciam não apenas a feminização do magistério, mas também sua articulação com a divisão sexual do trabalho, na medida em que as atividades relacionadas ao cuidado, a formação inicial e a socialização das crianças são historicamente atribuídas às mulheres. Nesse sentido, a expressiva presença feminina nas etapas iniciais da escolarização revela não apenas uma característica do campo educacional, mas uma expressão das relações sociais mais amplas que estruturam o trabalho na sociedade capitalista.

Em relação à formação acadêmica observa-se uma diversidade de trajetórias formativas. Duas professoras possuem Licenciatura em Pedagogia, uma apresenta formação em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias e Biologia, além de Pedagogia, e outra iniciou sua trajetória com magistério, posteriormente complementado por licenciatura e especialização.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, há uma variação significativa que vai de docentes em início de carreira até profissionais com mais de duas décadas de experiência. Essa diversidade permite observar diferentes percepções sobre o trabalho docente, combinando experiências recentes com trajetórias mais consolidadas.

No que se refere ao vínculo empregatício, todas as entrevistadas atuam por meio de contrato, o que evidencia um aspecto relevante das condições de trabalho docente nas escolas rurais. Outro aspecto importante refere-se ao tempo de atuação nas escolas rurais que varia entre 1 e 5 anos, indicando que algumas docentes possuem experiência recente nesse contexto. Esse dado reforça a ideia de que o trabalho docente no campo frequentemente envolve processos de mobilidade profissional e adaptação às especificidades territoriais e socioculturais das comunidades rurais.

Embora apresentem trajetórias profissionais distintas, as docentes compartilham condições objetivas de trabalho semelhantes, marcadas pela contratação temporária, pela necessidade de adaptação às especificidades territoriais e pelos desafios cotidianos vivenciados nas escolas rurais amazônicas. Essa convergência evidencia que as condições de trabalho extrapolam características individuais, sendo produzidas por determinações estruturais comuns às escolas investigadas.

De modo geral, a caracterização das participantes evidencia um grupo heterogêneo em termos de idade, experiência profissional e trajetória formativa, mas marcado por elementos comuns relacionados às condições de trabalho e aos vínculos empregatícios, aspectos que serão aprofundados nas análises subsequentes da pesquisa.

4.1 REALIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL EM MAZAGÃO-AP

Este item tem como finalidade contextualizar as realidades e os desafios da educação básica rural no município de Mazagão-AP, buscando compreender como as especificidades do território rural amazônico conformam as condições materiais e estruturais das escolas, a organização do trabalho docente e as possibilidades de desenvolvimento do processo educativo. Tal contextualização atende diretamente ao objetivo geral da pesquisa, ao evidenciar as determinações históricas, sociais e geográficas.

Localizado na Região Norte do Brasil, o município de Mazagão possui uma população estimada de 23.575 habitantes, distribuída em um território de 13.294,778 km², com densidade demográfica de aproximadamente 1,65 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2024). Essa configuração territorial revela uma dispersão populacional significativa, característica que impõe desafios estruturais à oferta de políticas públicas, especialmente nas áreas rurais.

As escolas pesquisadas estão inseridas em comunidades cujo acesso ocorre predominantemente por via fluvial. O deslocamento entre as unidades escolares envolve múltiplos trechos de navegação, com duração média entre 25 e 40 minutos, a depender das condições do rio e do período do ano. Essa configuração territorial revela o isolamento geográfico como elemento estruturante do cotidiano escolar, interferindo tanto no acesso a políticas públicas quanto na organização do trabalho pedagógico.

Para situar espacialmente as unidades escolares investigadas e compreender sua inserção no território amazônico, apresentam-se, a seguir, imagens que articulam diferentes escalas de análise. Inicialmente o mapa de satélite permite visualizar a localização das escolas no município de Mazagão-AP; em seguida, registros aéreos obtidos por drone evidenciam a relação direta entre as unidades escolares e o espaço geográfico no qual se inserem.

Figura 2 – Localização das escolas investigadas no município de Mazagão-AP



Fonte: Elaboração do autor, a partir de imagens de satélite e dados de campo (2026).

Figura 3 – Vista aérea de unidade escolar EMEF Rio Urubuna



Fonte: Acervo do autor (2026).

Figura 4 – Vista aérea de unidade escolar EMEIEF Lice Moraes dos Santos



Fonte: Acervo do autor (2026).

Figura 5 – Vista aérea de unidade escolar EMEF Porção do Rio Preto



Fonte: Acervo do autor (2026).

Figura 6 – Vista aérea de unidade escolar EMEF Raimundo Jacarandá



Fonte: Acervo do autor (2026).

O conjunto das imagens evidencia que as unidades escolares investigadas estão distribuídas em áreas situadas às margens de rios, cujo deslocamento depende predominantemente do transporte fluvial. Destaca-se, ainda, a presença de extensas áreas de vegetação e a reduzida ocupação habitacional no entorno das escolas, aspectos que reforçam o caráter de isolamento territorial dessas unidades. Mais do que representar a localização das escolas, essas imagens evidenciam que o território constitui elemento estruturante das condições de trabalho docente, influenciando o acesso às políticas públicas, à infraestrutura escolar, ao deslocamento dos profissionais e às formas de organização do trabalho pedagógico.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o espaço geográfico não é compreendido apenas como cenário físico, mas como mediação concreta das relações sociais historicamente produzidas. Nesse sentido, conforme Milton Santos, o espaço geográfico constitui-se como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”, sendo, portanto, produto histórico das relações sociais. Em diálogo com essa concepção, Claude Raffestin afirma que “o território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator [...] o território [...] revela relações marcadas pelo poder” (Raffestin, 1993, p. 144).

Dessa forma, o território deve ser compreendido como uma construção social historicamente produzida, na qual se expressam relações de poder, controle e apropriação, evidenciando que as condições de isolamento observadas não são apenas geográficas, mas resultam de processos sociais mais amplos que estruturam a organização do espaço e do trabalho no campo. Nessa perspectiva, o território não constitui apenas o espaço onde as escolas estão inseridas, mas o conjunto de relações sociais, econômicas, culturais e políticas que condicionam o exercício da docência. Compreender as condições de trabalho nas escolas rurais

de Mazagão implica reconhecer que o território amazônico produz desafios específicos, mas também conforma as formas de organização do trabalho docente e as possibilidades de acesso ao direito à educação.

Compreender essas determinações territoriais e estruturais constitui condição indispensável para avançar na análise das condições de trabalho docente, a qual será aprofundada no item seguinte, a partir das narrativas das professoras que atuam nessas unidades escolares.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO RURAL MAZAGANENSE: ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS

A partir da análise das entrevistas, foram construídas categorias empíricas de análise que emergiram das falas das docentes, conforme os procedimentos metodológicos propostos por Bardin (2016). As categorias não foram definidas a priori, mas elaboradas a partir da recorrência temática e do sentido atribuído pelas participantes às suas experiências de trabalho, em consonância com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado, permitindo compreender as múltiplas dimensões que constituem as condições de trabalho docente nas escolas municipais rurais de Mazagão.

Essas categorias articulam as condições materiais e estruturais das escolas, a organização do trabalho docente, os processos de valorização profissional e as especificidades do território rural amazônico, possibilitando analisar as condições de trabalho como expressão de determinações históricas, sociais e territoriais que se manifestam no cotidiano das escolas investigadas.

4.2.1 Infraestrutura escolar e condições materiais de trabalho

As falas das professoras evidenciam que a infraestrutura escolar constitui um dos principais elementos de precarização das condições de trabalho docente nas escolas investigadas. Embora existam diferenças entre as unidades, as entrevistadas apontam de forma recorrente problemas relacionados à oferta de energia elétrica, ao acesso à tecnologia, à disponibilidade de materiais didáticos e às condições dos espaços físicos.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as condições de infraestrutura das escolas do município ainda revelam importantes limitações. Apenas 30% das unidades escolares possuem acessibilidade arquitetônica; 17% dispõem de biblioteca; nenhuma conta com laboratório de informática e apenas 1% possui laboratório de Ciências. Em relação

aos serviços básicos, 49% das escolas têm acesso à energia elétrica por rede pública, 8% dispõem de água tratada, 6% contam com esgotamento sanitário via rede pública e 30% possuem coleta periódica de lixo. O acesso à internet banda larga alcança 12% das unidades, enquanto 13% possuem quadra de esportes e 34% contam com aparelho de televisão. Por outro lado, 100% das escolas informaram oferecer alimentação escolar.

As condições materiais descritas pelas docentes encontram correspondência direta na infraestrutura observada durante o trabalho de campo. Para sistematizar essas informações, apresenta-se, a seguir, um quadro comparativo das unidades escolares investigadas.

Quadro 2– Infraestrutura das escolas investigadas

Escola	Salas de aula	Biblioteca	Banheiros	Cozinha Refeitório	Direção Coordenação
E.M.E.F. Rio Urubuna	2 (estrutura limitada)	Inexistente	Existente (condições básicas)	Existente	Inexistente
E.M.E.I.E.F. Lice M. dos Santos	2 (estrutura limitada)	Inexistente	Existente (condições básicas)	Existente	Inexistente
E.M.E.F. Porção do R. Preto	2 (estrutura limitada)	Inexistente	Existente (condições básicas)	Existente	Inexistente
E.M.E.F. Raimundo Jacarandá	2 (estrutura limitada)	Inexistente	Existente (condições básicas)	Existente	Inexistente

Dados da pesquisa (2026)

O quadro apresentado evidencia uma significativa homogeneidade nas condições estruturais das escolas investigadas, caracterizada pela presença de um número reduzido de salas de aula, ausência de biblioteca em todas as unidades e inexistência de espaços destinados à gestão escolar, como direção ou coordenação pedagógica. Embora todas as escolas disponham de banheiros e cozinha/refeitório, tais espaços apresentam condições básicas de funcionamento, não sendo suficientes para garantir uma estrutura adequada ao desenvolvimento das atividades escolares. Essas limitações repercutem diretamente na organização do trabalho docente, uma vez que restringem o planejamento pedagógico, dificultam o desenvolvimento das atividades de ensino e ampliam os desafios enfrentados diariamente pelas professoras no exercício da docência.

Destaca-se, sobretudo a ausência de biblioteca em todas as unidades, o que indica limitações no acesso a recursos pedagógicos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a inexistência de espaços administrativos evidencia fragilidades na organização do trabalho pedagógico, impactando diretamente a atuação docente.

Esses dados revelam que as escolas investigadas compartilham condições estruturais semelhantes, marcadas por limitações que expressam a precarização da infraestrutura escolar no contexto da educação. Nesse sentido, tais condições não devem ser compreendidas como situações isoladas, mas como expressão de desigualdades estruturais historicamente produzidas.

Para complementar essa análise, apresentam-se, a seguir, registros fotográficos das unidades escolares que materializam empiricamente as condições de funcionamento e as precariedades relatadas nas entrevistas.

Figura 7 – Equipamentos sem funcionamento devido à ausência de energia elétrica



Fonte: Acervo do autor (2026).

Figura 8 – Infraestrutura das escolas



Fonte: Acervo do autor (2026).

Os registros visuais evidenciam uma contradição recorrente nas políticas públicas destinadas à educação do campo: a presença formal de equipamentos e sistemas não garante sua efetiva utilização no cotidiano escolar. No primeiro conjunto de imagens, observam-se diversos equipamentos instalados, porém sem funcionamento, em decorrência da ausência ou irregularidade no fornecimento de energia elétrica. Entre esses, destacam-se sistemas de internet via satélite, geladeira e estruturas como caixas d'água que dependem do funcionamento de bombas elétricas para garantir o abastecimento. Tais elementos evidenciam que a ausência de infraestrutura básica compromete o funcionamento de equipamentos essenciais à dinâmica escolar.

Ainda nesse contexto, observa-se a presença de equipamentos de geração de energia solar que, embora instalados, encontram-se inoperantes em razão da ausência de baterias e de manutenção técnica adequada. Essa situação evidencia limites na implementação de políticas voltadas à ampliação do acesso à energia nas escolas, uma vez que a instalação dos sistemas não é acompanhada das condições necessárias para sua continuidade e funcionamento efetivo.

No segundo conjunto de imagens, são evidenciadas limitações relacionadas à organização e às condições físicas dos espaços escolares. Observa-se a utilização de salas de aula para armazenamento inadequado de livros e materiais pedagógicos, frequentemente dispostos no chão, em caixas ou sobre mesas, devido à ausência de estantes. Além disso, identificam-se condições precárias no armazenamento de alimentos, como o uso de recipientes improvisados, a proximidade entre materiais de limpeza e gêneros alimentícios, bem como a presença de aberturas nas paredes que possibilitam a entrada de insetos. Essas situações revelam fragilidades nas condições sanitárias e estruturais das unidades escolares, impactando diretamente o ambiente educativo.

Paralelamente, destaca-se o uso de um pequeno gerador pelas professoras como alternativa para suprir a ausência de energia elétrica. Esse recurso, de caráter improvisado, é utilizado em função da inoperância do sistema de energia solar, evidenciando a necessidade de estratégias emergenciais para garantir o funcionamento mínimo das atividades escolares.

Essas condições dialogam diretamente com as falas das professoras. Alguns docentes destacam que apesar da existência formal de acesso à internet, a ausência de equipamentos inviabiliza seu uso pedagógico: *“A escola até tem internet, dois sistemas, mas não tem computador, não tem equipamento para a gente trabalhar com os alunos” (Professor A)*. A fala evidencia a dissociação entre a implementação de recursos tecnológicos e as condições concretas de sua utilização no cotidiano escolar.

Outra docente enfatiza que a energia elétrica constitui o eixo central do funcionamento da escola, sendo sua ausência um fator que compromete todas as atividades pedagógicas e administrativas: *“A maior dificuldade aqui é a energia, porque tudo depende disso. Sem energia não tem computador, não tem impressora, não tem nada” (Professora B)*. Esse relato revela como a precariedade energética afeta diretamente o trabalho docente, ampliando as dificuldades já impostas pelo contexto territorial. Na fala de outra professora a precarização da infraestrutura aparece associada às dificuldades de acesso e à falta de materiais básicos, transferindo ao docente a responsabilidade de suprir lacunas estruturais: *“A infraestrutura é precária, precisa de reforma, o acesso é só de catraio e, muitas vezes, o material mínimo quem compra é o professor” (Professora C)*. Os relatos apresentados evidenciam que as limitações da infraestrutura extrapolam a dimensão física das escolas e incidem diretamente sobre a organização do trabalho docente, impondo às professoras responsabilidades que ultrapassam suas atribuições pedagógicas e evidenciando a transferência de parte das responsabilidades do poder público para os próprios profissionais da educação.

Embora investimentos federais recentes tenham sido destinados à educação rural em âmbito nacional com repasses aproximados de R\$ 1,33 bilhão nos anos de 2023 e 2024 (Brasil, 2024) a confrontação dessas cifras com a realidade local evidencia que tais recursos não se traduzem necessariamente em melhorias efetivas nas condições estruturais das escolas rurais de Mazagão. Essa contradição revela limites na implementação das políticas públicas e reforça as desigualdades territoriais. Essas situações dialogam com as análises de Oliveira (2006) e Paro (2012), ao evidenciarem que a efetivação do direito à educação está diretamente relacionada às condições objetivas de trabalho e à infraestrutura escolar. A precariedade material não apenas compromete o processo de ensino-aprendizagem, mas também intensifica o trabalho docente, ampliando responsabilidades que ultrapassam o campo pedagógico.

Sob a perspectiva do referencial teórico-metodológico adotado, a análise dessas condições exige compreender que a organização social não se estrutura apenas no plano jurídico ou discursivo, mas, fundamentalmente, nas bases materiais da existência. Nesse sentido, como afirma Marx, “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral” (Marx, 2008, p. 47). Assim, a precariedade da infraestrutura escolar expressa a contradição entre o discurso de universalização da educação e a materialidade das condições oferecidas às escolas. A presença fragmentada do Estado, materializada em políticas pontuais e descontinuadas, aprofunda as desigualdades históricas que atravessam o território amazônico e recaem diretamente sobre o trabalho docente.

Os resultados apresentados evidenciam que a precariedade da infraestrutura escolar não constitui um problema isolado de gestão ou administração, mas expressão de desigualdades historicamente produzidas que condicionam o trabalho docente e limitam a efetivação do direito à educação nas escolas rurais de Mazagão.

4.2.2 Organização do trabalho docente e intensificação laboral

A organização do trabalho docente nas escolas do campo investigadas é marcada pela sobreposição de funções e pela intensificação das atividades desenvolvidas cotidianamente. As falas das professoras revelam que o trabalho extrapola o ensino em sala de aula, envolvendo planejamento de turmas multisseriadas, organização do espaço escolar, adaptação constante das práticas pedagógicas e, em muitos casos, responsabilidades administrativas.

Uma docente destaca as exigências impostas pelo trabalho em turmas multisseriadas, especialmente na educação infantil: *“A turma multisseriada exige muito mais da gente, principalmente com as crianças pequenas. Tem que trabalhar cantigas, rodas de conversa e, ao mesmo tempo, alfabetizar os alunos do fundamental”* (Professora A). A fala evidencia a

ampliação das demandas pedagógicas e do tempo de planejamento necessário para atender diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente.

A intensificação do trabalho docente nas escolas rurais de Mazagão relaciona-se diretamente com a organização pedagógica multisseriada, que impõe aos professores a necessidade de planejar e executar atividades para diferentes níveis de aprendizagem simultaneamente. Hage (2014) argumenta que a multisseriação representa uma forma de transgressão ao paradigma seriado urbano, podendo ser ressignificada como estratégia pedagógica emancipadora quando acompanhada de condições adequadas de trabalho, formação específica e valorização profissional. Contudo, na ausência dessas condições, como evidenciado, nas escolas investigadas em Mazagão, a multisseriação se converte em mecanismo adicional de precarização, pois exige do docente não apenas o domínio de diferentes conteúdos curriculares, mas também a capacidade de gerir tempos, espaços e ritmos de aprendizagem diversos, frequentemente sem apoio pedagógico adequado ou materiais didáticos contextualizados (Hage, 2005).

Os relatos confirmam as análises de Frigotto (2010) e Antunes (2009), ao apontarem que a intensificação do trabalho não se expressa apenas no aumento da carga horária formal, mas na multiplicidade de funções e responsabilidades assumidas pelo trabalhador. No contexto das escolas do campo amazônico, essa intensificação é agravada pela precariedade estrutural e pela ausência de equipes de apoio. Outra professora relata que as limitações dos espaços físicos interferem diretamente na organização das aulas: *“Às vezes eu quero fazer uma atividade diferente, envolvendo toda a turma, mas não tem espaço. Os ambientes são muito limitados”* (Professora C). Essa condição restringe as possibilidades pedagógicas e exige constantes adaptações por parte do docente. Assim, no caso das escolas do campo amazônico exige-se do docente múltiplas competências, gestão simultânea de turmas e adaptação constante, enquanto as condições estruturais permanecem precárias. As entrevistas evidenciam que a intensificação do trabalho docente não decorre apenas das características da organização escolar, mas das condições objetivas em que a docência é exercida. A sobreposição de funções, associada à precariedade da infraestrutura e à ausência de apoio institucional, amplia as responsabilidades atribuídas às professoras e condiciona a organização do trabalho pedagógico nas escolas investigadas. Dessa forma, a intensificação laboral observada configura-se como expressão das desigualdades estruturais que marcam a educação básica rural no município de Mazagão, repercutindo diretamente sobre as condições de trabalho docente.

4.2.3 Vínculo, remuneração e (des)valorização docente

As falas das docentes evidenciam que o vínculo empregatício e a remuneração constituem elementos centrais da percepção de desvalorização profissional no contexto das escolas do campo amazônico. As professoras entrevistadas atuam sob contratos temporários, condição que produz instabilidade, insegurança e profundas desigualdades quando comparada à situação dos professores efetivos da rede municipal. Essa realidade se relaciona diretamente com a ausência de concursos públicos no município. O último edital, de nº 001/2009, exigia formação em magistério ou licenciatura em Pedagogia, não contemplando outras áreas necessárias às demandas educacionais do contexto rural. Apesar da promulgação da Lei Municipal nº 444/2024, que apresenta avanços normativos, sua implementação enfrenta limitações, como fragilidade no planejamento, ausência de mecanismos de acompanhamento e manutenção da política de contratos temporários, que se consolida como prática estrutural de gestão da força de trabalho docente.

Uma docente entrevistada expressa, de forma direta, a desproporção entre a carga de trabalho assumida e a remuneração recebida: *“Eu trabalho com nove turmas e recebo o mesmo salário que um professor da zona urbana trabalha com uma turma só”* (Professora A). A fala revela não apenas a intensificação do trabalho docente no campo, mas também a ausência de critérios equitativos na distribuição das condições de trabalho e da remuneração. Além disso, evidencia que as especificidades da docência nas escolas rurais não são consideradas na definição das políticas de valorização profissional, produzindo desigualdades entre professores submetidos a realidades de trabalho profundamente distintas. Outra professora associa a valorização profissional a práticas políticas pontuais, sem garantias estruturais: *“Na verdade, a valorização do professor só acontece politicamente”* (Professora B). O relato evidencia a fragilidade das políticas de valorização docente quando desvinculadas de um plano de carreira efetivo e de direitos assegurados.

Essa realidade empírica contrasta, do ponto de vista legal com o que estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério do município de Mazagão, instituído pela Lei nº 444/2024. Conforme o Anexo III, o professor efetivo Classe B, com licenciatura plena e jornada de 40 horas semanais, possui salário inicial de R\$ 5.852,83, além de direitos como progressão funcional por tempo de serviço e titulação, estabilidade após o estágio probatório, licenças remuneradas e adicionais previstos em lei.

Para além do âmbito municipal, essa legislação insere-se no conjunto mais amplo de marcos normativos que estruturam a valorização docente no Brasil, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece, em seu artigo 206, a valorização dos

profissionais da educação, e no artigo 37, os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade na administração pública. No mesmo sentido a LDB assegura em seu artigo 67 a valorização dos profissionais da educação, prevendo plano de carreira, ingresso por concurso público e condições adequadas de trabalho. Soma-se a isso a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, especialmente em seu artigo 2º, que estabelece o piso salarial nacional e a composição da jornada com atividades extraclasse, bem como o Plano Nacional de Educação, que, por meio das metas 17 e 18, reforça a centralidade da valorização docente como condição para a qualidade da educação básica. No âmbito estadual, o Plano Estadual de Educação do Amapá também reafirma essas diretrizes, inclusive com atenção às especificidades da educação do campo.

Em contraposição, os docentes contratados, conforme relatado nas entrevistas, recebem remuneração fixa em torno de R\$ 2.800,00, valor que corresponde a menos da metade do salário inicial de um professor efetivo com a mesma formação e carga horária. Além da diferença salarial, os professores contratados não têm acesso à carreira, não contam com estabilidade no vínculo e, em muitos casos, enfrentam atrasos no pagamento. Essa condição é explicitada na fala de uma das docentes: *“O trabalho é muito grande, a exigência é maior, a gente tem que levar alimentação, deixar a família e ainda lidar com atraso de pagamento”* (Professora D). O relato evidencia que a precarização do vínculo ultrapassa a dimensão salarial, afetando diretamente as condições de vida e o exercício profissional das docentes.

Um aspecto adicional que aprofunda essa precarização refere-se à ausência de transparência nas relações contratuais. Embora os docentes contratados assinem formalmente seus vínculos com a administração municipal, nenhum dos entrevistados possui acesso a uma cópia do próprio contrato, mesmo após reiteradas tentativas junto à Secretaria Municipal de Educação. Tal situação configura uma violação ao direito à informação e ao princípio da publicidade previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (art. 5º, XXXIII e art. 37), além de contrariar a Lei de Acesso à Informação, que garante o acesso a informações de interesse individual.

A ausência desse documento impede que os professores conheçam formalmente seus direitos e deveres, produzindo uma relação de trabalho marcada pela insegurança jurídica e pela assimetria de poder entre trabalhador e administração pública. Trata-se, portanto, de uma forma de obscurecimento das condições contratuais que fragiliza a capacidade de reivindicação e organização coletiva dos docentes, reforçando a precarização do trabalho.

Na perspectiva crítica adotada nesta pesquisa, essa situação pode ser compreendida como parte das mediações que sustentam a exploração do trabalho no interior das instituições.

Conforme Karl Marx (1989, p. 148), “o trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria”. Tal formulação permite compreender que, no contexto analisado, a ampliação das exigências sobre os docentes do campo não se traduz em melhores condições de trabalho, mas, ao contrário, intensifica processos de desvalorização e precarização.

Nesse sentido, ao considerar a valorização docente em sua dimensão concreta, António Nóvoa (2017) afirma que a valorização da docência não se reduz a declarações institucionais, mas exige condições estruturais que assegurem reconhecimento profissional, estabilidade e dignidade no exercício do magistério. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa contradição entre igualdade jurídica e desigualdade material revela os limites do direito formal em uma sociedade estruturada por diferenciações econômicas e institucionais. Desse modo, ainda que o ordenamento jurídico estabeleça princípios de isonomia e valorização profissional, as condições concretas de contratação, remuneração e acesso a direitos demonstram que tais garantias não se realizam de maneira homogênea no interior do magistério. Os resultados da pesquisa evidenciam que os processos de valorização profissional permanecem condicionados às formas de contratação adotadas pelo poder público, revelando que a efetivação dos direitos previstos na legislação ainda constitui um desafio para os docentes que atuam nas escolas rurais de Mazagão.

4.2.4 Formação continuada e adequação ao contexto rural

As falas das docentes indicam que a formação continuada constitui um elemento relevante para o exercício da docência, porém marcada por contradições quando analisada à luz das especificidades do contexto rural amazônico. Embora todas as entrevistadas relatem participação em cursos, oficinas ou encontros formativos promovidos pela rede municipal, observa-se que tais formações em muitos casos são planejadas de forma padronizada, desconsiderando as condições materiais, territoriais e pedagógicas das escolas do campo.

Embora a maioria dos 128 professores da rede municipal possua formação em nível de licenciatura, apenas 39 docentes detêm pós-graduação em nível de especialização, conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), o que evidencia restrições ao acesso à qualificação profissional. Uma das docentes afirma que participa regularmente das formações oferecidas pela Secretaria de Educação, mas ressalta que os conteúdos nem sempre dialogam com a realidade vivenciada na escola rural: *“A gente participa das formações, mas muitas vezes é tudo pensado para a escola da cidade. Quando chega na nossa realidade, falta material, falta*

energia, falta estrutura, e aí fica difícil aplicar o que foi ensinado” (Professora A). O relato evidencia que as limitações estruturais e territoriais das escolas condicionam a apropriação dos conhecimentos construídos nos processos formativos, exigindo das docentes constantes adaptações entre o que é proposto nas formações e as possibilidades concretas de sua prática pedagógica.

Outra docente reforça essa percepção ao destacar que as formações tendem a apresentar propostas pedagógicas distantes do cotidiano das turmas multisseriadas: *“Eles falam como se a gente tivesse uma turma só, com material, com internet funcionando. Aqui a gente trabalha com várias séries juntas, então precisa adaptar tudo” (Professora B).* Apesar dessas limitações, as falas também revelam que as docentes constroem estratégias próprias de formação, articulando os conteúdos dos cursos com os saberes produzidos no cotidiano escolar e comunitário. Uma professora destaca a importância de valorizar os conhecimentos locais como recurso pedagógico: *“Eu uso muito o que a comunidade tem. Já trabalhei com argila, com muriti, com caroço de açaí, porque é isso que os alunos conhecem e vivem no dia a dia” (Professora C).* Essa prática dialoga com as contribuições de Tardif (2014), ao compreender os saberes docentes como construções históricas e sociais, produzidas na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto sociocultural. Os relatos demonstram que, diante das limitações das formações institucionalizadas, as docentes mobilizam conhecimentos construídos na própria experiência e nas relações estabelecidas com a comunidade, fortalecendo práticas pedagógicas contextualizadas à realidade das escolas do campo.

Caldart (2002) defende que a formação de professores do campo deve estar ancorada na realidade concreta dos territórios e na compreensão do campo como espaço social específico, constituído por sujeitos históricos com modos próprios de vida, trabalho e organização. Para a autora, pensar a educação do campo implica reconhecer o direito desses sujeitos de compreender e transformar o mundo a partir do lugar onde vivem, tomando sua realidade como ponto de partida do processo formativo. Nesse sentido, a escola e a formação docente assumem o compromisso com a constituição dos sujeitos do campo enquanto sujeitos sociais e políticos.

Com base no referencial teórico da pesquisa a formação continuada não pode ser compreendida como dimensão meramente técnica ou voluntarista, uma vez que, conforme afirma Marx, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008, p. 47). Desse modo, as possibilidades de apropriação e aplicação dos conteúdos formativos encontram-se condicionadas pelas circunstâncias materiais concretas em que o trabalho docente se realiza. Os resultados da

pesquisa evidenciam que a efetividade da formação continuada depende não apenas da oferta de cursos, mas da articulação entre os processos formativos, as condições materiais das escolas e as especificidades do território rural amazônico, reafirmando que a valorização profissional também passa pelo reconhecimento das realidades concretas em que a docência é exercida.

4.2.5 Trabalho docente, comunidade e sentido social da docência

As falas das professoras revelam que apesar das condições adversas de trabalho à docência no campo amazônico é atravessada por fortes vínculos comunitários, sentimentos de pertencimento e compromisso social. O trabalho docente, nesse contexto, ultrapassa a dimensão técnica do ensino e assume um caráter político e social relacionado à permanência das comunidades no território. Uma das docentes destaca o significado de atuar na própria comunidade onde cresceu: *“Ser professora aqui tem um sentido muito grande para mim, porque eu cresci nessa comunidade. A gente sabe das dificuldades, mas também sabe da importância da escola para as crianças e para as famílias”* (Professora A). Outra professora enfatiza o papel transformador da educação no campo, mesmo diante das limitações estruturais: *“A educação aqui é muito mais do que ensinar conteúdo. É inclusão, é transformação, é ajudar a fortalecer a comunidade para continuar existindo”* (Professora B).

Ao mesmo tempo, as falas evidenciam o desgaste emocional e físico provocado pelas condições de trabalho. Uma docente relata que, no início da atuação na zona rural, pensou em desistir: *“No começo dá vontade de desistir, porque é muita dificuldade, muita responsabilidade. Mas o amor pela educação e pelos alunos fala mais alto”* (Professora C). Outra professora ressalta os sacrifícios pessoais envolvidos no exercício da docência no campo: *“A gente deixa a família, passa o dia fora, enfrenta transporte difícil, e mesmo assim continua, porque sabe que os alunos precisam da gente”* (Professora D).

Esses relatos confirmam a compreensão de que a docência, especialmente no contexto da Educação do Campo, constitui-se como prática social comprometida com a vida concreta dos sujeitos e com as dinâmicas comunitárias. Conforme Caldart (2002), a escola do campo integra um projeto coletivo de formação vinculado às lutas sociais e à construção de identidade dos povos do campo. Entretanto, esse compromisso social da docência se realiza em meio a profundas contradições estruturais: ao mesmo tempo em que o professor assume papel central na sustentação da escola e da comunidade, enfrenta a precarização das condições materiais de trabalho e a insuficiência de políticas públicas efetivas.

Apesar das adversidades estruturais, das limitações materiais e da precarização dos vínculos empregatícios, as narrativas docentes revelam uma dimensão fundamental do trabalho

nas escolas rurais de Mazagão: o compromisso ético, afetivo e político com a educação como direito e como ferramenta de transformação social. As professoras entrevistadas demonstram que mesmo diante do abandono institucional, constroem cotidianamente estratégias de resistência pedagógica, reinventando espaços, ressignificando materiais e mobilizando saberes comunitários para garantir ambientes educativos acolhedores e estimulantes.

A Professora B, sintetiza essa postura ao afirmar que trabalhar na zona rural *"requer ter disponibilidade, dedicação, doação, pois de primeira dá vontade de desistir, mas o amor à educação fala mais alto"*. Essa fala evidencia a dimensão afetiva do trabalho docente no campo, que transcende a relação contratual e se configura como vocação, compromisso comunitário e projeto de vida. A dedicação mencionada pela professora não expressa conformismo ou naturalização da precariedade, mas a consciência de que na ausência de políticas públicas adequadas, cabe ao educador assumir o protagonismo na garantia do direito à educação.

De forma complementar, a Professora C, destaca que ser professora na educação rural amazônica *"significa levar um novo olhar para essas crianças, um olhar de futuro e algo novo"*. Essa percepção revela que o trabalho docente no campo não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas constitui um ato político de afirmação da dignidade, da identidade e das potencialidades das comunidades rurais. O "novo olhar" a que se refere a professora implica romper com estereótipos historicamente construídos sobre o campo como espaço de atraso, oferecendo aos estudantes a possibilidade de reconhecer seus territórios como lugares de saber, cultura e futuro.

Já a Professora D, expressa o sentido político e identitário de sua docência ao afirmar: *"Me sinto orgulhosa, pois sou ribeirinha e fazer parte de um grupo de professores onde me ajudaram a crescer profissionalmente é muito gratificante. Poder ir em nome da educação até às pessoas que precisam e que é de tão difícil acesso é um motivo de muito orgulho e felicidade"*. Essa fala evidencia que o pertencimento territorial e a origem ribeirinha não são obstáculos à profissionalização, mas fontes de legitimidade, compromisso e identificação com os sujeitos atendidos. A professora reconhece seu papel como mediadora cultural, levando a educação formal aos territórios historicamente negligenciados pelo Estado, mas também valorizando os saberes e as formas de vida das comunidades onde atua.

A materialização desse compromisso afetivo e pedagógico pode ser observada nas Figuras 7 e 8, que registram os espaços educativos construídos pelas docentes nas escolas investigadas. Mesmo diante da limitação as professoras investem esforço criativo, tempo pessoal e recursos próprios para organizar salas de aula acolhedoras, coloridas e pedagogicamente estimulantes.

Figura 9 – Sala de aula: ambiente de zelo, criatividade e ludicidade



Fonte: Acervo do autor (2026).

Figura 10– Sala de aula multisseriado



Fonte: Acervo do autor (2026).

As imagens registram não apenas a criatividade docente, mas a resistência pedagógica diante da precarização. Ao decorar as salas, organizar murais, produzir materiais didáticos

artesanais, as professoras subvertem a lógica do abandono estatal e afirmam a possibilidade de uma educação de qualidade mesmo em contextos adversos. Conforme destaca a Professora A, sua formação lhe permite *"adaptar as práticas pedagógicas, valorizando os saberes da comunidade, respeitando o ritmo dos alunos e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem"* por meio do *"uso de recursos pedagógicos adequados à realidade rural, argila, muriti, caroço de açaí e outros"*. Esse fazer pedagógico que articula afeto, criatividade, compromisso político e conhecimento profissional, revela que as condições objetivas de precarização não eliminam a capacidade de agência dos sujeitos. Contudo é fundamental ressaltar que essa resistência não deve ser romantizada ou utilizada para justificar a ausência de políticas públicas adequadas. Como aponta Arroyo (2004), o reconhecimento da força e da dignidade dos educadores do campo não exime o Estado de sua responsabilidade constitucional em garantir condições dignas de trabalho, remuneração justa, formação continuada e infraestrutura adequada.

As falas das professoras expressam, portanto, uma contradição estruturante: de um lado, o orgulho, o compromisso e o amor à profissão; de outro, a consciência das injustiças, das desigualdades territoriais e da desvalorização institucional. A Professora D sintetiza essa tensão ao afirmar que vê *"em meus estudantes olhares de esperança, olhares que me incentivam a continuar, todos têm um futuro brilhante. Fazer parte dessa história é uma grande honra"*. A esperança depositada nos estudantes e o reconhecimento da educação como instrumento de emancipação coexistem com a denúncia da precariedade, da sobrecarga e da falta de valorização profissional.

A esperança e o compromisso político expressos nas falas das docentes revelam que a consciência crítica pode constituir-se em força de resistência. Contudo, conforme afirma Marx, *"a teoria se converte em força material quando se apodera das massas"* (Marx, 2013, p. 157), indicando que a transformação das condições de precarização não depende apenas do esforço individual, mas de processos coletivos e de mudanças estruturais. Nesse sentido, reconhecer a dignidade e a resistência das educadoras do campo não pode servir como justificativa para a manutenção das desigualdades materiais que recaem sobre seu trabalho.

4.2.6 Quadro síntese das categorias analíticas e falas docentes

A partir da análise das entrevistas realizadas com as docentes das escolas do campo investigadas, foi possível sistematizar as principais categorias analíticas emergentes e os elementos centrais das falas, conforme apresentado no quadro a seguir. Essa síntese permite

visualizar, de forma articulada, as dimensões estruturais que atravessam o trabalho docente no contexto rural amazônico e suas inter-relações.

Quadro 3 – Síntese das categorias analíticas e elementos das falas docentes

Categoria analítica	Principais elementos das falas docentes
Infraestrutura e condições materiais	Ausência ou instabilidade de energia elétrica; limitação do uso de tecnologias educacionais; escassez de materiais didáticos; falta de manutenção dos prédios escolares; transferência de custos estruturais para os docentes
Organização do trabalho docente	Atuação em turmas multisseriadas; sobreposição de funções pedagógicas e administrativas; intensificação do trabalho; limitação de espaços físicos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas
Vínculo, remuneração e valorização	Predominância de contratos temporários; remuneração inferior à dos professores efetivos; ausência de progressão na carreira; instabilidade do vínculo; atrasos no pagamento; percepção recorrente de desvalorização profissional
Formação continuada	Oferta de formações padronizadas; pouca adequação às especificidades do contexto rural; necessidade de adaptação dos conteúdos formativos à realidade das escolas do campo; valorização dos saberes locais
Sentido social da docência	Forte vínculo com a comunidade; sentimento de pertencimento; compromisso social com a permanência da escola no território; resistência diante das adversidades; dimensão ética e política do trabalho docente

Fonte: Elaboração do autor com base nas entrevistas realizadas (2026).

O quadro evidencia que as categorias analíticas não se apresentam de forma isolada, mas articuladas em um conjunto de determinações que configuram as condições concretas de trabalho docente no campo amazônico. A precarização material, a intensificação do trabalho, a fragilidade do vínculo e a desvalorização profissional se entrelaçam, ao mesmo tempo em que coexistem com práticas de resistência, compromisso social e construção de sentidos para a docência.

A síntese aí apresentada revela os contornos das adversas condições de trabalho docente com as quais as professoras entrevistadas têm que lidar cotidianamente. Esses relatos, combinados com as observações *in loco* e os registros fotográficos, documentam condições aqui não tomadas como episódicas ou casuais. Conforme vem sendo demonstrado, trata-se de um quadro que localmente expressa pressões estruturais ou efeitos de políticas educacionais neoliberais e urbanocêntricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar as condições de trabalho docente nas escolas municipais situadas na zona rural do município de Mazagão-AP, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender como essas condições se estruturam à luz das transformações contemporâneas do trabalho e das políticas educacionais influenciadas pela racionalidade neoliberal. Partindo do materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, procurou-se apreender o trabalho docente não como fenômeno isolado ou meramente técnico, mas como expressão de determinações históricas, econômicas e políticas que atravessam o campo educacional e incidem de maneira particularmente intensa sobre os territórios rurais amazônicos.

Ao longo da investigação, evidenciou-se que o trabalho docente nas escolas rurais de Mazagão se desenvolve em um contexto marcado por profundas contradições. De um lado, a Educação do Campo afirma-se, no plano teórico e político, como projeto contra hegemônico, vinculado às lutas históricas dos povos camponeses por terra, dignidade, cultura e educação. De outro, a realidade concreta das escolas investigadas revela a permanência de uma estrutura educacional que ainda opera sob a lógica da escola rural tradicional, desarticulada do território, precarizada em suas condições materiais e submetida a políticas padronizadoras que ignoram as especificidades do campo.

Os resultados alcançados permitiram compreender as condições materiais de funcionamento das escolas investigadas, analisar a organização do trabalho docente e evidenciar como as especificidades do território rural amazônico influenciam o exercício da docência. Desse modo, os objetivos específicos propostos foram contemplados, permitindo uma compreensão integrada das múltiplas determinações que configuram as condições de trabalho docente nas escolas municipais rurais de Mazagão.

A análise das entrevistas, dos documentos e das condições observadas *in loco* demonstra que a precarização do trabalho docente não se limita à dimensão salarial ou contratual, embora estas sejam expressivas. Ela se manifesta também na ausência de infraestrutura adequada, na escassez de materiais didáticos contextualizados, na fragilidade dos vínculos empregatícios, na sobrecarga de funções e na inexistência de políticas sistemáticas de formação específica para atuação no campo. Trata-se de uma precarização estrutural, que compromete não apenas o desempenho profissional, mas a própria dignidade do exercício docente.

Nesse cenário, as transformações mais amplas do mundo do trabalho, intensificadas a partir da reestruturação produtiva e da consolidação da racionalidade neoliberal, revelam-se

fundamentais para compreender o que ocorre nas escolas rurais de Mazagão. A lógica da flexibilização, da intensificação do trabalho, da responsabilização individual e da centralidade nos resultados mensuráveis penetra o campo educacional e redefine o papel do professor. O docente deixa de ser reconhecido como intelectual orgânico e mediador cultural e passa a ser tratado como executor de metas e cumpridor de protocolos, mesmo quando atua em contextos marcados por desigualdades históricas profundas.

A pesquisa evidencia que os professores das escolas rurais investigadas são cobrados por resultados semelhantes aos das escolas urbanas, embora atuem em condições materialmente desiguais. Essa exigência revela uma forma de violência simbólica e institucional, pois desconsidera as particularidades territoriais, as dificuldades de acesso, a multisseriação, as distâncias geográficas, os ciclos produtivos das comunidades e a própria dinâmica sociocultural do campo amazônico. A igualdade formal de metas, nesse contexto, produz desigualdade real. Esses elementos evidenciam que o trabalho docente é permanentemente atravessado pelas territorialidades amazônicas, que influenciam a organização da escola, o tempo pedagógico, as formas de deslocamento, as relações comunitárias e as possibilidades concretas de acesso às políticas públicas.

Outro aspecto central identificado refere-se à tensão entre o currículo prescrito e a realidade vivida. O currículo oficial, estruturado a partir de uma lógica homogênea e urbana, pouco dialoga com os saberes locais, com a cultura camponesa e com os ritmos da vida rural. Essa desconexão impõe aos docentes o desafio permanente de adaptar conteúdos e metodologias, exercendo uma criatividade pedagógica que embora revele compromisso e competência, não pode ser romantizada. A improvisação constante é em grande medida, resposta a uma ausência do Estado.

As condições materiais das escolas analisadas evidenciam que a precariedade não é episódica, mas estrutural. Dificuldades de acesso, limitações na infraestrutura, problemas no fornecimento de materiais e desafios logísticos impactam diretamente o cotidiano escolar. Tais condições não apenas dificultam o processo de ensino-aprendizagem, mas reforçam a histórica marginalização das populações do campo. A escola rural, nesse contexto, torna-se espaço onde se expressa a desigualdade territorial brasileira.

No entanto, seria reducionista concluir que o cenário é marcado apenas por fragilidade e subordinação. A pesquisa também revelou a presença de práticas de resistência e reinvenção. Muitos docentes demonstram forte vínculo com as comunidades, atuando como mediadores culturais e articuladores territoriais. Participam de atividades comunitárias, desenvolvem projetos que dialogam com a realidade local, valorizam saberes tradicionais e constroem

estratégias pedagógicas que tensionam o currículo oficial. Essa dimensão revela que, mesmo em contextos adversos, a escola do campo pode constituir-se como espaço de afirmação identitária e de produção de sentidos.

Contudo, a existência dessas experiências não elimina a contradição estrutural que atravessa a educação rural em Mazagão. Ao contrário, ela a evidencia com maior nitidez. A Educação do Campo, enquanto projeto político-pedagógico emancipador, permanece mais como horizonte do que como realidade consolidada nas escolas investigadas. As políticas públicas municipais ainda operam predominantemente sob a lógica da escola rural administrativa, e não sob a perspectiva da construção coletiva de um projeto territorial de educação.

A ausência de uma política municipal estruturada para a Educação do Campo revela a fragilidade do compromisso institucional com a transformação dessa realidade. A formação continuada específica é insuficiente, os vínculos contratuais são instáveis e as condições de trabalho não correspondem ao discurso oficial de valorização docente. Essa distância entre discurso e prática configura uma das principais conclusões políticas desta pesquisa: a valorização do magistério e a garantia de uma educação contextualizada no campo permanecem como promessas não efetivadas.

Do ponto de vista teórico, a investigação confirma que o trabalho docente nas escolas rurais deve ser compreendido como parte da totalidade das relações sociais. Não se trata apenas de um problema pedagógico, mas de uma questão que envolve estrutura fundiária, políticas de desenvolvimento regional, financiamento da educação, concepção de Estado e projeto societário. A precarização observada nas escolas de Mazagão não é um acidente administrativo, mas expressão de uma lógica mais ampla que subordina direitos sociais à racionalidade fiscal e à gestão por resultados.

A análise realizada permite afirmar que a defesa da Educação do Campo exige mais do que adaptações curriculares ou programas pontuais. Requer a construção de políticas públicas estruturantes, que articulem formação específica, carreira, infraestrutura, financiamento adequado e participação comunitária. Exige, sobretudo, o reconhecimento do campo como território de vida, cultura e produção de conhecimento, e não como espaço residual a ser administrado com soluções mínimas.

Além disso, a pesquisa reafirma a centralidade do professor como sujeito político. Mesmo diante das adversidades, os docentes entrevistados demonstram consciência crítica das limitações estruturais e expressam desejo de melhores condições de trabalho e de maior reconhecimento. Essa consciência revela que o trabalho docente no campo não pode ser

reduzido à execução de tarefas; ele envolve posicionamento ético, compromisso social e atuação territorial.

Ao retomar o problema de pesquisa, pode-se asseverar que o estudo permite melhor compreender como as políticas educacionais e as condições estruturais afetam a organização do trabalho, a identidade profissional, a qualidade do ensino e a própria possibilidade de concretização da Educação do Campo como projeto emancipador. Ao mesmo tempo, a pesquisa demonstra que há potencialidades latentes, ancoradas na relação entre escola e comunidade, que podem servir de base para processos futuros de transformação.

Por fim, esta dissertação não se encerra como ponto final, mas como ponto de partida. Ao evidenciar as contradições que atravessam o trabalho docente na educação rural de Mazagão, pretende contribuir para o debate público e acadêmico sobre a necessidade de políticas educacionais territorializadas, socialmente comprometidas e historicamente conscientes. Defender melhores condições de trabalho para os professores do campo é defender o direito das populações camponesas a uma educação digna, crítica e emancipadora.

Assim, a conclusão que se impõe é política: enquanto a Educação do Campo permanecer subordinada à lógica da precarização e da padronização neoliberal, suas potencialidades emancipadoras estarão limitadas. A superação desse quadro exige luta coletiva, compromisso institucional e a construção de um projeto de educação que reconheça o campo não como periferia da cidade, mas como território pleno de direitos, saberes e possibilidades históricas.

Esta pesquisa reafirma, portanto, que discutir o trabalho docente no campo é discutir o próprio projeto de sociedade que se deseja construir. Entre a reprodução das desigualdades e a afirmação da justiça social, a escola rural de Mazagão permanece como espaço de disputa. É nessa disputa que o trabalho docente adquire seu sentido mais profundo: não apenas ensinar conteúdos, mas participar da construção de um futuro mais justo para os povos do campo amazônico.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação do Amapá. Aprova o Plano Estadual de Educação do Amapá e dá outras providências**. Macapá: Governo do Estado do Amapá, 2015.

AMORIM, Henrique; FERRAZ, Cristiano. Dialética e luta de classes: contradição e mediação no método de Karl Marx. **Temáticas**, Campinas, v. 15, n. 29, p. 47-63, jan./jun. 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, M. R. M. de; MORAIS, K. R. S. de. Precarização do trabalho e o processo de derrocada do trabalhador. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-9, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2).

_____, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSUNÇÃO, Paulo de. **Mazagão**: cidades em dois continentes. Arq.urb: Revista Eletrônica de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu - USJT, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 nov. 2010.

_____. **Lei de Acesso à Informação. Regula o acesso a informações previsto na Constituição Federal.** Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1987.

CHALOPA, Rosa Fátima de Souza et al. (Org.). **História e memória da educação rural no século XX.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarianização do professor: neoliberalismo na educação.** São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira da. **Políticas públicas de educação: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá.** 2022. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista,** Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-133.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Gaudêncio. **A reforma do ensino médio e o ataque à formação humana integral**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

_____, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo, educação e pobreza: ensaios críticos sobre políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: M.M.Lima, 2005.

_____, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o Debate sobre a Multisseriação na Escola do Campo**. Espaço do Currículo, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar. 2010.

_____, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgredindo o paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

_____, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/mazagao.html>. Acesso em: 04 abr. 2024.

INEP. **Indicadores da Educação Básica**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.inep.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

_____. **Educação do Campo: desafios e perspectivas**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 abr. 2025.

_____. **Professoras são 79% da docência na educação básica no Brasil**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 19 mar. 2026.

JESUS, Janinha Gerke de; TRARBACH, Maria Aparecida. **Introdução à educação do campo**. Vitória: UFES, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARCOS, Rogerio da Silva; PREVITALI, Fabiane Santana. Educação, pandemia e precarização da classe trabalhadora. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho e educação na reestruturação produtiva do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARX, Karl. **A Consciência revolucionária da História**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989, p. 148.

_____, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Seleção, tradução e notas de Rubens Enderle. Prefácio à edição brasileira de Michael Löwy. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I – O processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZAGÃO. **Lei nº 444/2024 de Mazagão. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Mazagão**. Mazagão, AP: Prefeitura Municipal, 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Estado, trabalho e formação humana**: a destruição da escola pública como projeto do capital. Campinas: Autores Associados, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

_____, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PAULA, Ricardo Zimbrão Affonso de. **Capitalismo: definições**. São Luís: EDUFMA, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MAZAGÃO. **Concurso Público - Edital n.º 001/2009**.

Disponível em:

https://jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/2009/mazagao_edital_17505.pdf.

Acesso em: 17 jan. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

QEDU. Infraestrutura – Município de Mazagão (AP). Dados do Censo Escolar 2024 (INEP).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. **Revista Comunicação**, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas públicas e movimentos sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Brasileira 2023**: infraestrutura das escolas. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.